



Les proves de correcció objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat

Montserrat Rovira i Bach

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de les Ciències Socials

**LES PROVES DE CORRECCIÓ OBJECTIVA I
L'APRENTATGE DE LA HISTÒRIA DE L'ART
AL BATXILLERAT**

Tesi per a l'obtenció del títol de DOCTORA, duta a terme per

MONTSERRAT ROVIRA I BACH

Director: Dr. CRISTÒFOL-A. TREPAT I CARBONELL

Programa de doctorat:

"Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni"

Bienni 2005 – 2007

Barcelona, desembre 2010

Imatge portada: "*Blue and dark blue*". Mark Rothko

A en Francesc i als meus fills.

AGRAÏMENTS

*"Mentre el riu corri,
les muntanyes facin ombra
i en el cel hi hagi estrelles,
ha de durar la memòria del benefici rebut
en la ment de l'home agraït"*

Virgili (70 a.C – 19 a.C)

Com sempre, són molts els deutes contrets en qualsevol investigació d'aquest tipus. En primer lloc els voldria concretar en aquelles persones que des d'un principi em van suggerir i animar a iniciar aquesta travessia i que al llarg del recorregut no m'han abandonat mai mantenint en tot moment la creença en mi. Gràcies Anna, Glòria i Maribel per ser-hi sempre.

Una menció especial al senyor Toni Galera pel seu suport informàtic, per facilitar-me la tasca possiblement més feixuga i pel seu recolzament constant.

També el meu agraïment als equips directius i al professorat que juntament amb el seu alumnat ha participat a la investigació, sense el seu ajut aquesta experiència no s'hauria dut a terme. Un agraïment especial als ex-alumnes de les diferents promocions que d'una manera o altra van intervenir en el pilotatge o en la realització de l'experiència. Així com, també, als professors col·laboradors en la tasca de correcció. Gràcies Rosa, Josep, Herminio i José Antonio per la vostra col·laboració desinteressada.

El meu agraïment més sincer als nous companys que vàreu entrar a formar part de la meva vida en un moment donat i vàrem iniciar aquest recorregut junts. Amb un inici plens de dubtes i neguits però també amb moments compartits i

il·lusionats, en part també heu participat d'alguna manera en aquest projecte. Moltes gràcies Maria, Cèlia, Nayra, Glòria i Xavi pel vostre suport constant.

D'una forma molt especial voldria deixar constància de l'admiració que professo al doctor Cristòfol Trepal, director d'aquesta tesi, no tan sols per la intensa labor de col·laboració, assessorament i dedicació sinó, també, per tot allò que m'ha ensenyat, pel seu tracte personal i el seu afecte. Gràcies, MESTRE.

Finalment, en l'àmbit personal, voldria agrair a tota la meva família el seu suport. Especialment als meus fills, Francesc i Roser per la paciència i el constant estímul que han mostrat al llarg d'aquests anys. I a tu, Francesc, la confiança i comprensió que han fet possible que en els moments de defallença tirés endavant.

Montserrat Rovira
Desembre de 2010

"Desitjo aprendre. Voleu ensenyar-me?".
"Penso que no saps com s'ha d'aprendre" digué el Mestre.
"Podeu, doncs, ensenyar-me la manera d'aprendre?".
"Pots aprendre a deixar que t'ensenyi".
Digué el Mestre més tard als seus deixebles atordits:
"L'ensenyament només té lloc quan l'aprenentatge és possible.
I l'aprenentatge és possible quan t'ensenyas alguna cosa a tu mateix".

Anthony de Mello

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	5
ÍNDEX	9
PRESENTACIÓ	15
CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ	33
1. Precedents	34
1.1 La recerca de 2002-2004	38
1.2 La tesi doctoral de la doctora Yolanda Insa	43
2. Problemàtica, hipòtesi i objectius	47
2.1 Objecte de la recerca	47
2.2 La pregunta inicial	49
2.3 Hipòtesi i objectius.....	52
3. L'estat de la qüestió.....	60
3.1 Els llibres.....	61
3.2 Les revistes	70
3.3 Tesis doctorals	74
4. Recapitulació	82
CAPÍTOL II: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC	85
1. L'àmbit de la investigació.....	86
2. La construcció de la disciplina d'Història de l'Art.....	91
2.1 El mètode biogràfic	94

2.3 El positivisme.....	96
2.3 El formalisme.....	99
2.4 El paradigma iconològic.....	103
2.5 El paradigma sociològic.....	107
3. El currículum d’Història de l’Art i la prova de les PAU.....	110
3.2 Els condicionants de les PAU.....	115
4. El comentari de l’obra d’art: descripció i fonaments.....	119
4.1 El valor educatiu de la història de l’art i l’opció didàctica.....	122
5. El concepte d’investigació.....	133
5.1 El paradigma.....	134
5.2. L’opció metodològica.....	138
6. Recapitulació.....	151
CAPÍTOL III: DISSENY DE LA RECERCA I.....	155
1. La fitxa de l’alumnat.....	156
2. L’enquesta inicial.....	158
3. El programa de l’assignatura.....	166
4. Recapitulació.....	189
CAPÍTOL IV: DISSENY DE LA RECERCA II.....	193
1. Les PCO: una eina didàctica per a la comprensió.....	193
2. Bases tècniques del disseny de les proves de correcció objectiva: el seu format.....	206
3. Les taxonomies i la seva aplicació a la Història de l’Art.....	211

3.1. Categories dels objectius cognitius.....	212
3.2 El quadre o taula d'especificacions per a PCO d'Història de l'Art.....	223
4. Recapitulació	229
CAPÍTOL V: DISSENY DE LA RECERCA III (1).....	233
1. Les PCO del primer quadrimestre.....	233
1.1 Les PCO del primer quadrimestre (I): "Introducció a la història de l'art".....	234
1.2 Les PCO del primer quadrimestre (II): "L'art de l'antiga Grècia"	247
1.2 Les PCO del primer quadrimestre (III): "L'art de l'antiga Grècia-2"	273
1.3 Les PCO del primer quadrimestre (III): "L'art de Roma Antiga"	295
CAPÍTOL VI: DISSENY DE LA RECERCA III (2)	325
1. Les PCO del segon quadrimestre.....	325
1.1 Les PCO del segon quadrimestre (I): La plàstica contemporània-1	326
1.2 Les PCO del segon quadrimestre (II): La plàstica contemporània-2.....	348
1.3 Les PCO del segon quadrimestre (III): L'arquitectura del segle XIX.....	371
1.4 Les PCO del segon quadrimestre (IV): La plàstica del segle XX.....	394
2. Criteris quantitius de correcció.....	423
3. Recapitulació	425
CAPÍTOL VII: DISSENY DE LA RECERCA IV	429
1. Les PO del primer quadrimestre.....	431
1.1 La PO d'art clàssic.....	433
1.2 La PO d'art modern	451

1.3 La PO d'art contemporani.....	471
2. L'enquesta i l'entrevista finals	490
3. Recapitulació	511
CAPÍTOL VIII: ANÀLISI DE RESULTATS I	515
1. El centre A: marc general	516
2. Programació del curs d'Història de l'Art.....	518
2.1 Metodologia emprada	519
2.2 L'avaluació.....	519
2.3 Planificació, temporització i valoració de les PCO i de les PO	520
3. El perfil de la mostra.....	525
3.1 Presentació i comentari de les dades	525
3.2 Primeres conclusions pel que fa al perfil.....	539
4. Actituds i expectatives de l'alumnat	541
5. Els resultats acadèmics	548
5.1 Els resultats de la PCO: dades bàsiques	548
5.2 Els resultats de la PO: dades bàsiques	555
5.3 Els resultats de les PAU: dades bàsiques	559
6. Resultats de l'enquesta de l'alumnat	561
7. Altres dades d'interès.....	567
8. Conclusions	574
8.1 Conclusions en relació a la hipòtesi	574

8.2	Conclusions en relació als objectius	577
CAPÍTOL IX: ANÀLISI DE RESULTATS II		583
1.	Perfil de la mostra	583
1.1	Presentació i comentari de les dades	583
1.2	Actituds i expectatives de l'alumnat de la mostra	598
2.	Primeres conclusions pel que fa al perfil dels centres i les actituds i expectatives de l'alumnat. Comparació amb el centre A.....	604
3.	Els resultats acadèmics	607
3.1	Els resultats de la PCO: dades bàsiques	607
3.2	Els resultats de la P0: dades bàsiques	612
4.	Altres dades d'interès.....	617
5.	Els resultats qualitatius: valoracions del professorat participant	622
5.1	Valoracions realitzades pels professors a partir de l'enquesta final	623
5.2	Valoracions realitzades pels professors a partir de les entrevistes	633
5.2.1.	Les dues primeres preguntes	635
5.2.2.	Impressió sobre les PCO i el material d'ajut	636
5.2.3.	La relació entre les PCO i l'eficiència de l'aprenentatge	644
5.2.3.1	Els centres "afirmatius"	648
5.2.3.2	Els centres "negatius"	653
5.3	Valoracions del professorat extern (correctors)	659
CAPÍTOL X: CONCLUSIONS		665
1.	Conclusions en relació a la hipòtesi.	665

1.1 El centre A.....	666
1.2 A la resta de centres:	669
2. Conclusions en relació als objectius.....	673
2.1 Objectius 1, 2 i 3	673
2.2 La resta d'objectius.....	674
3. Consideracions finals.....	680
BIBLIOGRAFIA.....	685
ANNEX I: REVISTES CONSULTADES.....	701
ANNEX II: PROGRAMA D'HISTÒRIA DE L'ART	727
Introducció.....	727
Objectius generals.....	729
Continguts	731
Fets, conceptes i sistemes conceptuals.....	731
Procediments.....	734
Valors, normes i actituds.....	735
Objectius terminals	737
ANNEX III: MATERIALS PER A LA DIDÀCTICA EN ELS CENTRES EXPERIMENTADORS.....	743
ANNEX IV: TRANSCRIPCIONS DE LES ENTREVISTES FINALS AL PROFESSORAT	817
Les transcripcions	817

PRESENTACIÓ

*"El destí és el que remena les cartes,
però nosaltres som els qui hi juguem".*

W. Shakespeare (1564)

"Sa Majestat l'Atzar fa tres quartes parts de la feina".

Frederic II (1759)

1. De l'atzar

El destí no existeix... sols la casualitat i la sort... El destí no existeix com un ens independent, com un guia de la nostra existència. El que descrivim de la nostra biografia no és el traç d'una fletxa dirigida amb una mà ferma sinó una línia discontinua i sovint contradictòria amb punts d'inflexió marcats de tant en tant per l'aparició de l'atzar. Tanmateix no és un atzar guiat, governat per una ment superior, sinó la simple i cega casualitat... Tot i que puguem tenir la pretensió de controlar la nostra realitat a través de les nostres accions, és la casualitat la que tard o d'hora acaba explicant allò que ens esdevé. No vull dir amb això que no existeixin causes o motius raonables -materials, formals, agents o finals- que ajudin a explicar alguns dels camins de la nostra vida i, molt en particular, les decisions que prenem davant d'algunes de les disjuntives que aquesta mateixa vida ens presenta.

No, no vull dir pas això. Em refereixo, especialment, al fet que el destí de les persones no depèn només d'allò que els altres ens marquen sinó que en bona

mesura s'explica pels atzars que se'ns entrecreuen i per les determinacions que prenem dins d'aquestes xarxes vitals. Aquests atzars ens obliguen a triar i ja se sap que tota tria suposa mil renúncies.

Si el nostre destí ens vingués marcat només per les decisions que prenen els altres en lloc nostre, de ben segur que, en aquests moments, jo no seria aquí presentant aquesta tesi centrada en la didàctica de la Història de l'Art. Perquè han estat les circumstàncies i els atzars de la vida les que m'hi han dut.

Parafraçant la molt coneguda afirmació del filòsof espanyol Ortega y Gasset *–jo sóc jo i la meva circumstància–*, bé puc dir que han estat la xarxa de circumstàncies juntament amb les meves decisions - és a dir el meu "jo"- les que en un moment determinat de la vida m'han induït a no continuar amb allò que tenia previst, i alhora m'han ofert la possibilitat d'iniciar un camí totalment diferent.

2. Il·lusions primerenques i primers canvis de rumb

Efectivament, en acabar la Secundària post-obligatòria, la meva il·lusió era realitzar estudis universitaris vinculats al món esportiu. Tanmateix aquests propòsits no van ser ben rebuts en l'àmbit familiar.

Se'm va proposar que prosseguís el negoci farmacèutic familiar, un negoci que ja estava consolidat. He de reconèixer que en aquell moment em va convèncer el fet de tenir un futur segur tot seguint les passes de la família. Aquesta seguretat, certament, la vaig viure inicialment com un dolç caramel que vaig assaborir durant un cert temps.

La realitat, però, del dia a dia em va fer prendre consciència progressivament de les dificultats i limitacions que jo tenia en el camp de les ciències experimentals. Aquesta incompatibilitat ben aviat va comportar un canvi ràpid de trajectòria, canvi que, vist des d'avui, no sé si va ser prou reflexionat. La decisió va consistir a enfocar la meua vida professional vers les ciències humanes i socials.

Aquesta nova orientació professional cap el món de les lletres i de les humanitats va ser motivada, entre d'altres raons, per la forta atracció -gairebé podria utilitzar la paraula seducció- que sentia per les obres d'art. Aquesta atracció, curiosament, havia restat amagada fins aleshores.

Si faig un exercici d'introspecció i intento esbrinar quina va ser la porta d'entrada que va motivar aquest interès vers l'Art en trobo possiblement més d'una. En primer lloc assenyalaria la influència de l'ambient familiar, reflectida d'una banda, en la sensibilitat i delicadesa de la figura materna i, de l'altra, per la passió del pare envers el misteriós món de les antiguitats. En segon lloc no hi havia de ser

aliena la tradició fotogràfica familiar, la qual em va ajudar molt en l'aprenentatge de mirar la realitat amb uns altres ulls, tot i que quan una és jove no se sol ser prou conscient d'aquest tipus d'aprenentatge. En tercer lloc, no puc deixar d'esmentar la dedicació d'una professora que no només vivia intensament la realitat artística sinó que sabia transmetre l'estimació que sentia per aquest món; va ser ella qui va ser capaç de despertar-me la inquietud i la curiositat per anar més enllà de la imatge. Finalment, no puc deixar d'esmentar les emocions d'un viatge i les sensacions que s'hi poden experimentar, sensacions que, tal i com descrivia Stendhal, vaig saber identificar des d'un primer moment arran de les visites a diferents ciutats italianes.

Durant cinc anys, doncs, vaig realitzar, a la universitat de Barcelona, els estudis de la llicenciatura de Filosofia i Lletres en l'especialitat d'Història de l'Art (1974-1979). Van ser uns estudis dirigits més cap a un enriquiment personal que no pas a una previsió professional de futur. D'aquells anys, em queden bons amics i el record d'algun professor. Ara bé, pel que fa als continguts apresos he de reconèixer que van ser pocs i dispersos. Per sistematitzar en el meu cap la història de l'art em calia encara experimentar allò que ja és prou sabut: *no s'aprèn del tot un contingut fins que no s'ensenya.*

3. La docència

*"L'atzar és part de la realitat:
contínuament ens veiem transformats
per les forces de la coincidència i l'atzar".*

Paul Auster (1947)

Ni durant els estudis ni en acabar-los havia previst la possibilitat de dedicar-me a la docència. Un cop més vaig topar amb un atzar. Si m'hi vaig dedicar va ser per una casualitat de la vida: era en el lloc oportú en el moment adequat. Se'm va oferir la possibilitat de donar classe de l'assignatura d'història de l'art als alumnes de COU en un centre docent perquè el seu professor titular s'acabava de jubilar.

Els primers anys van ser durs. Compaginar la vida familiar amb la vida professional no va ser pas fàcil. Malgrat tot, vaig tenir la sort que sempre se'm va esperar i es va dipositar en mi una confiança cega. Saber escoltar i mostrar-te des d'un principi tal i com ets va ser la primera lliçó que vaig aprendre del meu director. També recordo com se'm va presentar l'ús del conte com a recurs didàctic. Va ser el meu primer aprenentatge de didàctica i encara ara em serveix, no sols per la reflexió que em va plantejar en un primer moment, sinó també pel fet de provocar-me la curiositat. Reflexió i curiositat són dos dels aprenentatges que crec que hem de saber construir en el nostre alumnat.

A partir d'aquell moment, em vaig convertir de cop i volta de professora d'uns alumnes brillants en alumna inquieta i observadora. Els meus mestres varen ser els meus companys, alguns d'ells realment excel·lents. No només em fornien els seus propis recursos didàctics sinó que també em regalaven una dimensió més transversal i més de fons: el seu tarannà, la seva actitud davant de la vida, el seu compromís i la seva responsabilitat. No voldria deixar d'esmentar que d'un d'ells

vaig aprendre una dimensió particularment útil en un ensenyant: trobar l'equilibri entre la raó i el sentiment i entre la reflexió i la vivència.

Des del primer dia que em vaig posar davant d'una classe fins ara, ha passat molt de temps i són molts els records que em vénen a la memòria. En cap moment de la meva vida professional he dubtat de la decisió que vaig prendre quan vaig acabar els estudis d'història de l'art. Puc afirmar avui que em sento professionalment i humanament realitzada, que estimo el que faig i que tinc la necessitat de comunicar i compartir allò que sé.

4. La fatiga i el neguit

Durant aquests anys he estat lligada al mateix centre docent i a la mateixa gent. Malgrat que la feina m'agrada i em fa il·lusió, a la llarga la lluita diària m'ha anat produint una mena de cansament del qual, al principi no n'acabes de ser conscient. No és tracta pròpiament parlant de fatiga física o fins i tot psicològica. És tracta més aviat d'una mena de pes acumulat a l'ànima per una certa rutina. En definitiva: es tracta d'un neguit progressivament incrementat que t'és difícil d'explicar fins al moment en què l'ambient et pessiga d'alguna manera. És per raó d'aquesta mena de fatiga diària acumulada que vaig començar a omplir el meu poc temps lliure amb cursos diversos per així, no tan sols ampliar coneixements, sinó també conèixer propostes didàctiques, noves metodologies i, per què no?, trencar amb aquesta rutina del dia a dia.

M'apuntava a qualsevol curs que em cridés l'atenció -la majoria organitzats pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Barcelona- que em pogués aportar més coneixements sobre les matèries que estava impartint en aquells moments¹: *Interpretació d'obres d'art per a la selectivitat, Egiptologia, Interpretació de l'Art Contemporani, Proposta d'itineraris turístics per Barcelona* entre d'altres varen ser cursos escollits... Ara que m'ho miro amb perspectiva he de confessar que molts d'aquests cursos no van omplir del tot les meves expectatives ni van ser tant formatius com em pensava en un principi, sobretot pel que fa a una possible aplicació pràctica. Des del punt de vista didàctic em faltava alguna cosa de més.

¹ *Història de l'Art* (2n de batxillerat), d'una banda, i *Patrimoni, Turisme urbà, i Turisme religiós i cultural* dins de la diplomatura de Turisme.

5. El camí cap el doctorat

Un dels últims cursos que vaig realitzar estava especialitzat en *Interactivitat i museus*. Era molt adient per ampliar les matèries que jo impartia en aquells moments a la Diplomatura en Turisme, concretament per a l'assignatura de *Patrimoni Cultural*. Inicialment va ser en aquest moment que em vaig decidir a fer un doctorat encaminat a la didàctica del patrimoni i a les noves tecnologies aplicades a les exposicions i als museus. En part aquesta decisió la vaig prendre motivada per la possibilitat de compaginar les classes de *Turisme* amb la col·laboració amb diferents projectes turístics. Per tant en aquells moments em va semblar tenir ben clar que el què volia fer era especialitzar-me en museografia i museologia. Una especialitat nova, atractiva i amb projecció de futur.

Una vegada més les circumstàncies i els atzars em fan desviar el rumb de la brúixola. Un canvi inesperat en les matèries que impartia a *Turisme*, canvi provocat per la manca d'alumnes matriculats per al curs 2006-07, em va obligar a replantejar-me l'orientació.

D'altra banda, una nova organització implantada en el centre -la certificació de qualitat ISO 2001- amb tot el que comporta de reestructuració, planificació, execució i seguiment de les matèries, em va fer adonar de la possibilitat d'aprofitar aquesta situació per orientar la recerca a aprofundir sobre la didàctica de la història de l'art. La possibilitat d'un plantejament del programa nou, amb més concreció, amb un disseny d'activitats basat en la comprensió i amb una metodologia més actualitzada és el que m'acabarà motivant definitivament.

Paral·lelament a aquesta última orientació, ja decididament encaminada cap a la didàctica de la història de l'art, va jugar un paper determinant una de les

propostes suggerides durant les classes de doctorat: la possibilitat de poder orientar la recerca en l'estudi de l'aplicació de diferents metodologies en l'assignatura d'Història de l'Art a segon de batxillerat, la seva aplicació i la posterior avaluació. Vaig veure i creure que era molt més efectiu per a una recerca en les meves circumstàncies referir-me i centrar-me en les realitats que conec millor i que omplen diàriament la meva vida professional. Aprofitar l'experiència en l'ensenyament de la matèria és un punt a favor, si a més s'hi afegeix la utilitat en la posterior aplicació que se'n pot treure.

Moltes vegades, en la didàctica de les Ciències Socials el nostre bagatge suposadament teòric ens comporta múltiples paranys, ja que les idees que tenim es basen, en molt bona part, en aparences immediates o en nocions preconcebudes. A voltes, això comporta que molts dels professors d'aquestes disciplines ens resistim als canvis respecte de la programació, l'avaluació o la metodologia. Davant les propostes alternatives al nostre quefer sempre acabem pensant que cal acabar els programes --complexos, enciclopèdics i dificultosos-- tot emparant-nos sovint en la pressió exercida per l'existència d'uns exàmens de selectivitat.

Succeeix el mateix en el mètode emprat a l'hora d'avaluar. Continuem utilitzant el mètode tradicional consistent en poques proves d'assaig obert al llarg del curs. Han de ser poques perquè resulten de correcció carregosa sobretot per la quantitat d'alumnes que tenim. Per tant, i davant d'aquesta realitat ¿per què no realitzar una recerca orientada a una proposta que intenti compaginar l'aprenentatge d'uns continguts basats en la comprensió amb un sistema d'avaluació que no tant sols agiliti el temps dedicat a la correcció sinó també que

en facilitar l'objectivitat i la continuïtat de l'esforç d'aprenentatge per part de l'alumnat?

6. El treball de recerca i el DEA

Durant el primer any del programa de doctorat vaig cursar entre d'altres, el curs *Història de l'Art: lectura de l'obra artística i models didàctics* impartida pel doctor Cristòfol-A. Trepat, en el decurs del qual se'ns van oferir, com ja he dit, diverses possibilitats de recerca tant en l'àmbit del patrimoni artístic com en el camp de la didàctica de la història de l'art.

Una de les línies d'investigació en què el doctor Trepat dins del grup de recerca consolidat DHIGECS estava embrancat en aquells moments se centrava en la virtualitat i eficiència de l'aprenentatge de la Història mitjançant l'aplicació sistemàtica de proves de correcció objectiva (d'ara endavant PCO). Em vaig sentir atreta per aquesta línia de recerca ja que no es tractava només d'un sistema concret d'avaluació, sinó que s'estudiava l'impacte d'un determinat tipus de disseny de proves en l'eficiència de l'aprenentatge. Vaig demanar-li consell i em va indicar que completaria de manera adequada la línia d'investigació iniciada per ell si es realitzava una recerca similar a les efectuades anteriorment en el camp específic de la història de l'art i, en concret, sobre el seu aprenentatge en el curs de segon de batxillerat actual. El fet que aquesta recerca lligava de manera efectiva amb la meva pràctica professional com a professora d'Història de l'Art al batxillerat encara em va motivar més a prosseguir per aquesta via.

Així, doncs, em va semblar coherent i pertinent realitzar el treball del segon curs del programa (2006-2007) dins de la línia *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Història de l'Art a Primària i Secundària* que tutoritzava el professor Cristòfol-A. Trepat. En vistes a preparar la metodologia de la tesi doctoral, el meu tutor em va proposar que realitzés un treball de recerca sobre la relació de les PCO en Història

de l'Art i els resultats d'aprenentatge a segon de Batxillerat en el curs del centre on treballa i que servirà de pilotatge posterior per a la tesi.

Vaig realitzar, doncs, durant el curs 2006-2007 l'esmentat treball dirigit pel professor Cristòfol-A. Trepal que va merèixer la màxima qualificació. Al setembre del mateix 2007 vaig presentar-me al DEA on vaig exposar, tal com era prescriptiu, el resum de la feina feta durant el primer curs i, en síntesi, l'esquema i els resultats del treball de recerca davant d'un tribunal presidit pel doctor Joaquim Prats Cuevas, amb el doctor Antoni Sans Martín de vocal i actuant de secretari el doctor Cristòfol-A. Trepal, coordinador del programa.

En coherència, doncs, amb la meua trajectòria durant el programa de doctorat i un cop superat positivament el DEA, vaig dedicar un any a dissenyar i començar a pilotar el treball de camp de la tesi que aquí presento.

7. A tall de conclusió

Heus aquí, doncs, el final de la cadena d'atzars. En la tesi que ve a continuació he seguit una de les línies de recerca del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, en concret dins del grup consolidat DHIGECS. Aquesta línia de recerca consisteix en l'estudi i l'aplicació de proves de correcció objectiva com a activitats d'aprenentatge i, alhora, indicadors de rendiment en les matèries reglades de primària, secundària i batxillerat. Es manté la hipòtesi, verificada ja en estudis sobre la matèria d'Història de segon de batxillerat, segons la qual les proves de correcció objectiva realitzades sistemàticament al final dels temes d'un programa -cada quinze dies o tres setmanes- contribueixen substantivament a la continuïtat de l'esforç d'aprenentatge per part de l'alumnat i en milloren el rendiment final, clar indicador que la informació presentada ha estat transformada en coneixement.

M'ha semblat, doncs, oportú, a banda d'altres aspectes que es concretaran en la pregunta inicial i en els objectius, verificar també aquesta hipòtesi en el camp de la història de l'art del segon curs de batxillerat. I a aquesta tasca he dedicat els darrers tres anys de la meua vida professional.

Joan Margarit esmenta què : *"La poesia no té fi perquè la realitat tampoc no en té. Cada poeta, si troba la seva pròpia veu, podrà aportar un matís diferent d'aquesta realitat. Aquests matisos i aquesta veu són els que sempre són nous. No hi ha cap bon poema que no inclogui d'alguna manera els poemes del passat. Un bon poema és la part visible d'un iceberg que deu el seu equilibri a la seva part més profunda i oculta, formada per substàncies artístiques anteriors, a vegades*

*pròximes, a vegades molt antigues. I sempre parlant del dolor, de la mort, de l'amor, el mal, la felicitat, la por, la culpa, amb matisos diferents*².

Prenent com a punt de partida aquesta reflexió es podria aplicar el mateix sentit a una recerca, una recerca no té fi perquè la realitat tampoc en té. Cada investigador, si troba la seva pròpia veu, podrà aportar un matís diferent d'aquesta realitat. Aquests matisos i aquesta veu són els que sempre són nous. No hi ha cap bona recerca que no inclogui d'alguna manera esforços i recerques del passat. Una recerca és la part visible d'un iceberg en el mar del coneixement i deu el seu equilibri a la seva part més profunda i oculta, formada per substàncies variades anteriors, a vegades pròximes i a vegades molt antigues.....

Amb aquesta recerca s'ha intentat aportar una veu amb un matís diferent d'aquesta realitat. És una petita punta d'iceberg dins del mar del coneixement en la didàctica de la història de l'art.

Presento, doncs, a continuació aquesta cadena final de la xarxa d'atzars i decisions que han estat el canemàs de la meva vida professional. Com diria Shakespeare l'atzar ha remenat les cartes però sóc jo qui hi he jugat.

L'esforç realitzat en aquest "joc" ja ha estat, certament, molt útil per a la meva formació. Espero, a més, que els resultats que presento, tot i modestos, siguin també útils per fer avançar el coneixement en didàctica de la història de l'art. Si més no aquest ha estat i és el meu desig i la meva esperança.

Montserrat Rovira i Bach

² J. MARGARIT: *Noves cartes a un jove poeta*. Els llibres de l'Óssa Menor, 309, Edicions Proa, Barcelona, 2009.

Com neix l'Art? Es dóna a la llum per la capacitat que té la ment d'esculpir el domini sensorial.

Per a què serveix l'Art? Per donar-nos la breu però fulgurant il·lusió de la camèlia, obrint en el temps una bretxa emocional que sembla irreductible a la lògica animal.

Què fa l'Art per nosaltres? Dóna forma i fa visibles les nostres emocions i, en fer això, els atorga aquell caràcter d'eternitat que porten totes les obres que, a través d'una forma particular, saben encarnar la universalitat dels afectes humans."

*"L'elegància de l'eriçó". **Muriel Barbery***

Capítol I

Introducció

CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ

"Tot camí de mil milles comença amb un sol pas"

Benjamin Franklin (1706 - 1790)

Es presentarà en primer lloc els precedents de l'objecte d'aquesta tesi per tal de situar-la adequadament en la successió exacta dins de la línia de recerca on s'insereix. A continuació es precisarà la definició del problema que s'ha situat en l'origen de la investigació, la hipòtesi i els objectius. Finalment s'abordarà l'estat de la qüestió tant pel que fa a la didàctica de la història de l'art com a les recerques que s'han fet fins ara en l'àmbit de la llengua catalana i castellana i en el context educatiu del currículum espanyol fins l'any 2008 inclusivament, data en la qual es va tancar la recopilació i l'estudi del material teòric i es va iniciar el treball de camp.

1. Precedents

*"La ciència no és una successió de conclusions errònies
sinó un seguit de teories insuficients".*

Max de Ceccaty

Entre els anys 1998 i 2001 es va realitzar per encàrrec del Consell Interuniversitari de Catalunya una recerca dirigida pel Dr. Antoni Sans (del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona) a diverses àrees de coneixement que eren examinades a les PAU amb l'objectiu d'establir si les proves de correcció objectiva, correctament dissenyades, mesuraven igual, estadísticament parlant, que les proves d'assaig obert. L'àrea d'Història va ser coordinada, sota la direcció del mateix Dr. Sans, pel Dr. Cristòfol-A. Trepal, del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UB i responsable de l'àrea de Ciències Socials de les PAU a Catalunya en aquells anys. Els resultats de la recerca a l'àrea d'Història han estat publicats¹. Em remeto, doncs, a aquest article pel que fa als detalls concrets.

En aquesta recerca es va confirmar la hipòtesi de partença –les proves de correcció objectiva discriminaven bé i mesuraven de mitjana el mateix que les d'assaig obert i, lògicament, eren més justes perquè eliminaven la subjectivitat del corrector i, a més, resultaven més precises en el criteri avaluador—. Per aquest motiu va ser intenció del Grup DHIGECS prosseguir en aquesta línia de recerca entre d'altres raons perquè se suposava que podia tenir altres virtualitats

¹ Els resultats que comprenien l'àrea d'Història van ser publicats a: Antoni SANS; Cristòfol-A. TREPAT: *La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas*, a Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación. ICE de las Universidades Autónoma de Barcelona y de la de Barcelona. Núm.1. 2002. Pàgs. 69-81.

educatives prou importants per a l'aprenentatge de la Història i l'eficiència de la prova d'accés a la Universitat.

Al llarg dels cursos 2002-2003 i 2003-2004 es va procedir al disseny de PCO d'Història d'Espanya i l'aplicació de la recerca en 25 centres del segon curs del Batxillerat. Els resultats, van confirmar la hipòtesi: els grups d'alumnes que va passar proves de correcció objectiva amb freqüència al llarg del curs van treure de mitjana un punt més a les proves de les PAU a la matèria d'Història².

Pel que fa a d'altres experiències de PCO a l'ensenyament secundari vinculades a disciplines diferents de la Història i les Ciències Socials cal esmentar també l'estudi de Josep M. Olm³ dedicat a *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat*. En aquest estudi –limitat a un pilotatge—es conclou que les PCO milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat amb millors resultats a la disciplina de Matemàtiques, és a dir, aquells que acaben aprovant l'assignatura. En canvi, no es van apreciar indicis de millora entre els qui no aprovaven l'assignatura.

Sense voler entrar en el fons de la qüestió cal tenir present, pel que fa a l'estudi anterior, que les matemàtiques constitueixen clarament un saber acumulatiu i, per tant, és més que probable que l'alumnat amb dificultats per manca de coneixements previs, siguin conceptuals o procedimentals, tinguin especials dificultats per establir els corresponents ponts cognitius amb les noves informacions, cosa que, si més no de moment en el camp conceptual, no sembla

² Cristòfol-A. TREPAT; Yolanda INSA: *La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia*, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de investigación. ICE de la Universidad Autónoma y de la de Barcelona. Núm. 8. 2008.

³ Josep M. OLM: *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat*. Estudi teòric, validació experimental i elaboració de materials curriculars. Estudi realitzat com a llicència d'estudis del curs 2005-06. (Inèdit)

produir-se amb tant de rigor en l'aprenentatge de la història⁴ i, menys encara, en el de la història de l'art quan és el primer curs en què s'imparteix aquesta disciplina.

Cal esmentar també com a precedent molt important d'aquesta recerca la tesi doctoral de Yolanda Insa Sauras, dirigida pel doctor Trepal que va aprofitar el treball fets fins aleshores per continuar en aquesta línia d'investigació al llarg de l'ESO, en concret, a primer curs de la Secundària Obligatòria i només en el contingut d'història. També en aquesta tesi, feta sobre una mostra significativa de tot l'alumnat de Catalunya que cursava primer d'ESO, es va confirmar la hipòtesi de manera contundent i clara⁵.

En tots aquests precedents pròxims –tant en el temps com en lloc—es confirma la virtualitat educativa pel que fa a l'aprenentatge de les proves de correcció objectiva.

Aquestes proves de correcció objectiva (PCO) fa ja molts anys que s'empren com a instruments de mesura en una gran diversitat d'àmbits. Anomenades habitualment "test", s'utilitzen per identificar els aspectes de la personalitat o bé de la intel·ligència, com a indicadors d'aptituds per al desenvolupament d'algunes funcions en el món de l'empresa o fins i tot en dimensions tant populars com l'assoliment del carnet de conduir o bé sobre la idoneïtat pe ocupar un lloc de treball.

⁴ Resulta del tot impossible aprendre a multiplicar si no se sap sumar o a resoldre equacions de segon grau si no se saben resoldre equacions de primer grau amb dues incògnites. En l'aprenentatge de la Història es pot aprendre bé la guerra civil espanyola a segon de batxillerat encara que en el primer trimestre s'hagi suspès la guerra de la independència.

⁵ Y. INSA SAURAS: L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctica per a l'eficiència en l'aprenentatge de la Història a primer d'ESO. Tesi doctoral inèdita, defensada el mes de febrer de 2009 i que va merèixer "Excel·lent cum laude" per unanimitat.

En el món acadèmic, les PCO han estat utilitzades en alguns àmbits universitaris i molt concretament en els estudis de medicina i a l'examen d'ingrés al MIR. Pel que fa a l'ensenyament secundari aquestes proves no gaudeixen de massa tradició entre nosaltres i, en l'imaginari docent de secundària sovint són valorades com a formes d'avaluació memorístiques –en el sentit de memorització mecànica no significativa—i solen ser blasmades com a poc operatives i, fins i tot, criticades com a formadores d'un tipus d'intel·ligència que bloqueja la creativitat personal; a més s'argumenta que si només es fan proves d'aquest tipus no es desenvolupa en l'alumnat la competència expressiva per escrit (el que es coneix com a efecte proactiu de la forma d'avaluació)⁶. Com es veurà en el decurs d'aquesta recerca les PCO no poden ser titllades de memorístiques i en cap cas el seu ús en l'ensenyament de la Història de l'Art es proposa com a única forma de mesurar i valorar els coneixements adquirits. Malgrat aquesta falta de tradició –en les recerques anteriors, tant el director de la tesi com la doctora Yolanda Insa m'han fet notar les notables reticències d'alguns participants de la recerca en les seves primeres reunions- des de fa uns tres anys, s'han realitzat algunes proves i investigacions que tenen la intenció d'introduir les PCO a les Proves d'Accés a la Universitat.

El grup de recerca consolidat DHIGECS de la Universitat de Barcelona coordinat pel doctor Joaquim Prats, i dins del grup, el doctor Cristòfol-A. Trepal i Carbonell

⁶ No deixa de ser sorprenent com l'ús de les proves de correcció objectiva són d'ús corrent en l'entorn anglosaxó (evidentment no només s'utilitzen les proves objectives). En sistemes educatius summament descentralitzats com els nord-americans en què els centres, a més de ser autònoms, depenen del municipi s'utilitza aquest mecanisme precisament per obtenir informació homogènia dels mínims assolits pels alumnes en una etapa determinada. Les activitats d'avaluació –en format PCO o no—són publicades cada any. Vegi's, per exemple, les consultades per al disseny de les proves d'aquesta recerca i que segueixo de la tesi doctoral ja esmentada de la doctora Y. Insa. Són els següents: Miles W. CAMPBELL; Niles R. HOLTT; William T. WALKER. *The best Test Preparation Advanced Placement examination Europea History*. Piscataway. New Jersey: Research&Education Association, 2005. Pàg.: 251-279. Margaret C. MORAN i W. Frances HOLDER. *Peterson's AP World History*. Lawrenceville: Thomson Petersons's, 2005. Pàg. 83-93. James M. EDER. *How to prepare for the AP European History. Advanced placement examination*. New York: Barron's, 2003. Pàgs. 255-321. Mark BACH: *AP World History. An Apex Learning Guide*. New York: Simon & Schuster, 2005. Pàgs. 11-20; 51-89 i 227-297.

ha participat, ha encetat i ha dirigit des de l'any 1998 ençà una línia d'investigació sobre les PCO al Batxillerat amb un enfocament molt particular. Aquestes recerques constitueixen el precedent més immediat de la meua investigació. Per tant cal, abans de plantejar els meus objectius, realitzar una breu sinopsi del seu contingut i resultats. D'alguna manera, i pel que fa al contingut d'aquesta tesi, aquests precedents constitueixen –en sentit estricte– l'autèntic estat de la qüestió ja que, com es veurà més endavant, la novetat de l'enfocament de la línia de recerca del doctor C.-A. Trepats –fonamentalment centrada en l'aprenentatge i no pas en la mesura– fa que no hi hagi pràcticament cap estudi de la mateixa índole, si més no que jo hagi pogut trobar.

1.1 La recerca de 2002-2004⁷

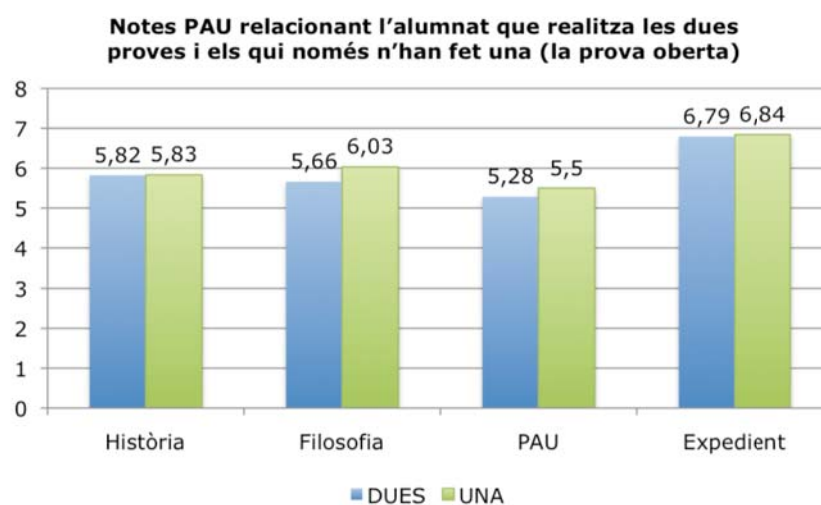
La primera recerca d'aquesta línia d'investigació es va realitzar entre els anys 2002 i 2004 i va ser dirigida pel doctor Cristòfol-A. Trepats amb la col·laboració de l'aleshores becària Yolanda Insa⁸. Es partia de la hipòtesi que els estudiants que trobessin algun tipus d'estímul procedent de la freqüència de l'avaluació consolidarien millor els aprenentatges tot mostrant-los per les vies comunament acceptades de judici. La recerca va comptar amb una mostra de 811 alumnes corresponents a 25 centres del nivell de segon de batxillerat a l'assignatura d'Història (obligatòria), la majoria dels quals es pensaven presentar a les PAU en aquesta matèria (alternativa a la filosofia).

⁷ Cristòfol-A. TREPATS; Yolanda INSA: *op. cit.*

⁸ Cristòfol-A TREPATS: *L'avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'eficiència de l'aprenentatge en els resultats de les PAU a Catalunya a la disciplina d'història*. 2004. Memòria inèdita. Totes les dades d'aquest apartat han estat extretes d'aquesta Memòria inèdita que es troba en el Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Agraïxo al doctor Trepats la seva disponibilitat tant a deixar-me aquesta memòria com per les indicacions que me n'ha donat a propòsit del seu contingut.

La majoria del professorat disposava de dos grups. En un dels grups al final de cada unitat didàctica es proposava una PCO mentre que a l'altre grup s'obviava. Al final del curs es comparaven les notes obtingudes a les PAU (les correccions eren fetes per persones que no coneixien l'alumnat i n'ignoraven, per tant, la identitat i si havien o no realitzat les PCO)⁹. A primer cop d'ull, els resultats van ser poc rellevants i semblava fins i tot que no verificaven la hipòtesi (vegi's gràfic 1)¹⁰.

Gràfic 1



El gràfic 1 és el més important pel que fa a la hipòtesi d'aquesta investigació. En línies generals i pel que fa a les mitjanes de tots els centres de la mostra queda clar que no es verifica la hipòtesi. Els alumnes que han realitzat al llarg del curs les dues proves i s'han presentat a les PAU només obtenen la diferència d'una centèsima i, a més, inferior. No sembla, doncs, a primera vista que el fet d'haver realitzat un esforç més continuat hagi tingut repercussió visible en els resultats de les proves. L'explicació d'aquest fet no es pot atribuir a l'expedient de l'alumnat ja

⁹ No caldria ni dir que aquesta primera recerca va comportar tot un treball teòric i metodològic inicial així com la redacció d'un programa consensuat entre tots els participants. Durant el primer curs de la recerca es va dedicar a l'elaboració de les enquestes inicials, del programa, de les proves, etc. tot plegat consensuat amb els participants, tots ells professors de secundària en actiu. Aquí només em refereixo als resultats estrictes. Tampoc em refereixo als objectius secundaris de la recerca en qüestió.

¹⁰ C.-A. TREPAT: *op. cit.*, pàg. 56.

que els resultats dels qui han fet una sola prova són molt similars als qui n'han fet dos (diferència de cinc centèsimes). Pel que fa a les PAU només presenten tres dècimes de diferència, la qual cosa no sembla massa rellevant. Els qui s'han presentat a la prova de Filosofia tenen quatre dècimes de diferència. No resulta fàcil, emperò, imputar aquesta petita millora de la nota mitjana al fet que hagin realitzat proves objectives d'Història. Sembla, doncs, que dintre de l'alumnat que pertany al grup del 50% i escaig que aprova el segon de batxillerat sencer i es presenta a les PAU, l'eficiència del resultat d'aprenentatge d'Història és pràcticament idèntic sense que es pugui atribuir cap benefici o perjudici especial a la variable "prova objectiva".

Tanmateix el director del treball va refinar més els resultats ja que va observar que no pas tots els centres, a l'hora de la pràctica havien disposat de dos grups impartits pel mateix professorat. A més el fet que la verificació de la hipòtesi es basés només en la nota de les PAU podia no ser del tot rellevant atès que la majoria de l'alumnat que s'hi presentava era molt homogeni en haver passat una selecció prèvia per part de cada centre.

Amb tot, refinats els resultats va semblar que sí que es verificava la hipòtesi. Efectivament, si només s'estudien els centres que han dut a terme estrictament l'experiència des del punt de vista metodològic (és a dir: aquells professors que han impartit els dos grups proposant les PCO en un de sol i fent servir l'altre de grup de control) els resultats ja són diferents. (Vegi's quadre 1).

Sense identificar el nom del centre, que s'ordena per lletres aleatòriament, els resultats obtinguts són els següents:

Quadre 1**Notes d'història a les PAU (2004)**

CENTRES	Alumnes que realitzen les dues proves	Alumnes que només realitzen la prova oberta
A	5,18	5,00
B	4,50	4,00
C	7,00	4,42
D	5,25	4,50
E	6,08	4,38
F	6,31	6,06
H	6,36	3,75
I	6,88	6,27
J	6,10	4,75
K	5,33	5,46
L	4,88	6,68
M	7,67	7,87
N	5,69	5,76

Efectivament, quan l'experiència es fa d'acord amb el mètode proposat de la manera més aproximada possible, apareix una tendència més rellevant. Dels 13 centres que han fet l'experiència en què l'única variable ha estat la PCO, 9 manifesten una tendència de millors resultats en les PAU. Segons indicacions del meu director de tesi, en cas que s'hagués disposat d'entrevistes semiestructurades en profunditat per als centres K, L, M i N potser s'hauria pogut afinar més el resultat encara i es podrien establir algunes explicacions que ens permetrien esbrinar millor les causes dels resultats obtinguts. Tal i com exposaré a l'apartat metodològic aquesta informació serà tinguda particularment en compte.

En tot cas no va deixar de ser particularment interessant respecte de la hipòtesi que la mitjana de les PAU per a qui han fet les dues proves és de 5,9 mentre que qui només n'han fet una (la prova oberta) obtenen un 5,2. La diferència de més mig punt ja comença a ser més rellevant per validar la hipòtesi.

Es podria afirmar, en contra, que l'alumnat que ha fet les dues proves pertanyen a sectors més ben preparats en comparació amb els qui només n'han fet una. Per

verificar i contrastar si això és cert podem acudir a les notes generals de les PAU on aquesta tendència quedaria més ben reflectida (quadre 2)

Quadre 2

Mitjanes de les notes de les PAU (2004)		
CENTRES	Alumnes que realitzen les dues proves	Alumnes que només realitzen la prova oberta
A	3,99	4,43
B	5,68	5,61
C	5,21	5,15
D	6,19	6,02
E	4,51	5,43
F	6,69	6,25
H	4,27	4,63
I	5,23	4,96
J	6,06	5,77
K	5,03	4,35
L	6,32	6,41
M	6,31	6,44
N	4,30	4,95

Tal i com es pot observar en el quadre 3 no coincideix la mitjana dels resultats de les PAU amb la de les notes d'Història, la qual cosa indica que no són els millors alumnes els que fan les dues proves. La nota mitjana de les PAU de l'alumnat que fa les dues proves és de 5,36 mentre que l'alumnat que només fa la prova oberta obté un 5,41.

Quadre 3

Mitjanes de les notes de PAU i d'Història en els centres que fan l'experiència amb dos grups		
	Alumnes que realitzen les dues proves	Alumnes que només realitzen la prova oberta
Mitjana nota PAU	5,30	5,40
Mitjana nota d'Història	5,90	5,20

Així, doncs, d'aquesta primera recerca es va poder concloure en el seu dia, i amb una anàlisi més afinada i amb un estudi més acurat de les mitjanes generals que la tendència prevista en la hipòtesi semblava complir-se.

Tal i com s'exposa en l'apartat de la metodologia la tesi que aquí presento s'inspira directament en el problema inicial, la hipòtesi i els objectius d'aquesta primera recerca tot i que presentarà alguna diferència respecte de la triangulació metodològica per raons que ja exposaré. Procuraré també que la mesura dels resultats sigui més global i no depengui només de les notes de les PAU sinó de proves obertes generals corregides per jutges independents.

1.2 La tesi doctoral de la doctora Yolanda Insa

L'altra recerca que precedeix la meua és la tesi doctoral de la doctora Yolanda Insa Sauras¹¹. Filla de l'anterior recerca, la investigació duta a terme per la doctora Insa va consistir a proposar el mateix disseny que la recerca anterior però aplicada a primer de l'ESO, només durant la segona meitat del curs quan s'estudia la disciplina d'Història. Es va comptar amb una mostra de 22 centres i 29 professors. La mostra recollia una representació de tot Catalunya, per províncies tant pel que fa a centres públics i privats, i constituïa una representació fiable de l'univers català per a aquest curs de l'etapa. Pel que fa a la metodologia i en no haver-hi proves externes que poguessin actuar de judici objectiu, es van dissenyar unes proves obertes amb criteris d'avaluació clars –similars a les que s'utilitzen per a l'avaluació de les competències bàsiques—que van ser corregides per dos professors de Secundària en actiu. En cas que les proves fossin valorades amb una distància superior als dos punts, un tercer corrector o correctora faria una avaluació i es realitzaria la mitjana entre aquesta corrector i la nota dels altres dos que fos més propera. Es va sumar al mètode una enquesta al professorat

¹¹ Y. INSA: L'avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'eficiència de l'aprenentatge de la història a primer d'ESO. Tesi doctoral. Inèdita. Agraïixo a la doctora Insa les facilitats que m'ha proporcionat per consultar la seva tesi així com les indicacions que m'ha ofert desinteressadament. Les dades que s'ofereixen a continuació estan extretes de les conclusions de la seva tesi.

participant al final de l'experiència que permetia enriquir les aproximacions explicatives als resultats.

El total d'alumnes analitzats va ser de 1040. En la següent taula (quadre 4), es comprova la validesa de la mostra. Com podem observar, aquests 1040 alumnes corresponen a un 1,53% del total d'alumnes matriculats a 1r d'ESO durant el curs 2005-06. D'altra banda, també s'han diferenciat aquests percentatges per províncies, observant que van ser 516 els alumnes de la província de Barcelona (1,53% del total de matriculats); 190 els de Girona (1,04% del total); 215 els de Lleida (5,39% del total) i, finalment, 119 els de Tarragona (1,57%).

Quadre 4

	Total alumnat 1r ESO curs 2005-06	Alumnat 1r ESO analitzat	% del total alumnat Catalunya curs 2005-06	% del total alumnat analitzat
Catalunya	68.056	1.040	1,53%	100%
Barcelona	49.588	516	1,04%	49,61%
Girona	6.924	190	2,74%	18,27%
Lleida	3.986	215	5,39%	20,67%
Tarragona	7.558	119	1,57%	11,44%

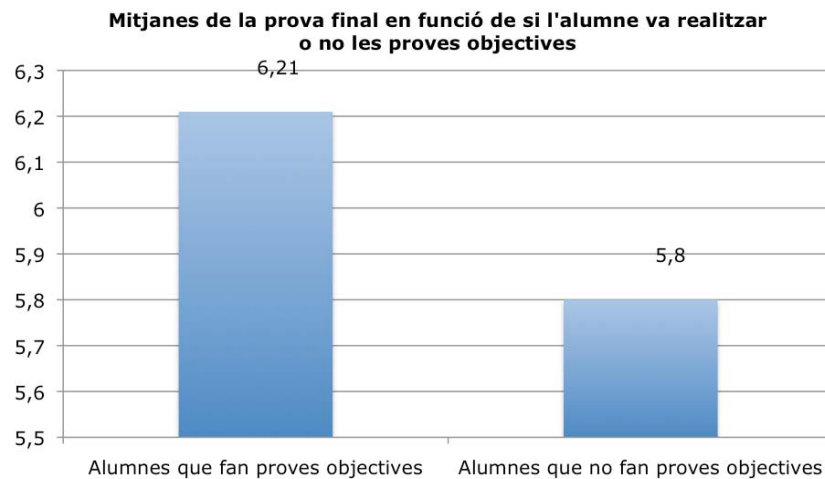
Aquesta va ser una mostra prou important i significativa ja que superava el nivell de confiança del 95'5% amb un error de $\pm 4\%$ a la província de Barcelona i del $\pm 3\%$ a la resta de províncies¹². En total es van analitzar 10 centres a la província de Barcelona, 5 a la de Girona, 4 a Lleida i 3 a Tarragona.

Si atenem als resultats de la tesi i tot i que el nombre d'alumnes que van realitzar les proves objectives (560) era lleugerament superior als que no les realitzaven (480) la diferència de nota va ser prou notable, ja que varia d'un 5,80 a un 6,21. Amb aquesta diferència de 41 centèsimes, es pot afirmar que, si més no com a

¹²Per aconseguir el nivell de confiança del 95,5% de confiança i l'error del 3% necessitàvem una mostra de 537,7 alumnes a la província de Barcelona, 75,1 a Girona, 43,2 a Lleida i 82 a Tarragona. Per aquest motiu a la província de Barcelona, l'error és del 4%.

tendència, la mateixa hipòtesi que s'havia formulat en la recerca sobre el batxillerat resultava confirmada (gràfic 2).

Gràfic 2



Però, a més, aquesta tendència no només és observable de forma generalista, sinó que –hi és el més important– també és observable centre a centre (excepte comptades excepcions). Aquest fet queda detallat al quadre 5.

Quadre 5

Centre	Mitjana de la prova final de l'alumnat que va realitzar les proves objectives	Mitjana de la prova final de l'alumnat que no va realitzar les proves objectives
Centre 1	6,07	5,85
Centre 2	5,74	4,47
Centre 3	5,70	4,67
Centre 4	6,16	4,66
Centre 5	5,97	5,92
Centre 6	7,05	6,50
Centre 7	6,74	6,99
Centre 8	6,12	4,98
Centre 9	5,32	6,16
Centre 10	5,74	5,41
Centre 11	5,47	5,61
Centre 12	6,05	5,78
Centre 13	6,17	6,00
Centre 14	6,09	5,28
Centre 15	7,54	6,63
Centre 16	4,44	5,17
Centre 17	7,01	6,53
Centre 18	7,45	5,68
Centre 19	6,50	6,03
Centre 20	6,50	6,94
Centre 21	7,17	5,62

Com es pot observar al quadre 5, excepte a cinc centres (marcats en negreta), a tota la resta la nota mitjana de la prova final és més alta en el cas dels alumnes que han realitzat les proves objectives.

Aquestes dues recerques precedents, juntament amb el pilotatge del professor J. Olm constitueixen, estrictament parlant, l'estat de la qüestió de la meua tesi. M'he situat justament a continuació d'aquestes recerques tot i que, pels motius que s'adduiran en el seu moment, s'han hagut d'introduir notòries modificacions en la metodologia –sumant-hi elements qualitius—i no s'ha pretès en cap cas que la mostra fos significativa de l'univers català que cursa la Història de l'Art a Catalunya.

2. Problemàtica, hipòtesi i objectius

Presento a partir de l'observació i l'experiència de la pràctica docent (inclosa en la presentació), l'objecte de la recerca amb la formulació de la pregunta inicial, la hipòtesi de partida i els objectius de la investigació.

2.1 Objecte de la recerca

En la línia de les recerques precedents em sembla que puc afirmar que l'aprenentatge de les Ciències Socials en general i d'una manera particular el de la **Història de l'Art** en l'àmbit de l'ensenyament secundari, presenta entre d'altres dificultats, la manca de continuïtat en els esforços individuals de l'alumnat per processar, resumir, ordenar i condensar les informacions i transformar-les en coneixement.

Una possible causa d'aquesta dificultat de continuïtat en l'esforç d'aprenentatge possiblement es trobi en el sistema d'avaluació, sovint limitat a un esforç puntual sobre un conjunt precís i força ampli del programa com a molt un cop o dos al trimestre. L'elevat nombre d'alumnes que té cada professor/a i la inversió de temps i dificultat de correcció que això suposa -si se segueix únicament amb el model de prova tradicional d'assaig obert que fins ara s'utilitza majoritàriament— explica que el professorat d'Història de l'Art avaluï els aprenentatges molt de tant en tant. Això pot comportar que l'alumnat no faci de manera més contínua l'esforç de consolidar les informacions. I aquest hàbit de concentrar l'esforç de manera puntual i sense continuïtat pot constituir una de les raons que expliquin el fet que

els aprenentatges no s'assenten i al cap de molt poc temps apareixen confusos en les manifestacions i declaracions de l'alumnat¹³.

D'altra banda és fàcil constatar en qualsevol conversa amb els professionals de la matèria, que l'assignatura d'Història de l'Art per la seva naturalesa i la seva didàctica, no sembla facilitar l'avaluació contínua si no és que el professorat carrega sobre les seves esquenes amb un treball pràcticament impossible d'assumir tant pel nombre d'hores com pel d'alumnes. Ben al contrari del que seria desitjable en tota didàctica, en comptes d'avaluació contínua, com s'ha dit, les proves de rendiment són poques i separades en el temps. D'aquí es desprèn el fet que el temps i l'esforç que dediquen els alumnes a l'estudi no és continu, i només es produeix en intensitat, si és que es produeix, els dies o el dia anteriors a la prova. Per tant, es pot afirmar que la majoria dels estudiants realitzen un esforç de comprensió i retenció de tota la informació d'una forma discontinua i per tant difícil de consolidar. Cal tenir en compte, a més, que és una matèria pràcticament nova per a la majoria de l'alumnat i, en conseqüència, la dificultat didàctica és superior respecte d'altres disciplines que s'han impartit de manera més sovintejada.

Un cop fetes aquestes consideracions crec poder afirmar que si les proves d'avaluació són distants entre si i l'eficiència de l'aprenentatge per part dels alumnes no és la desitjable hi pot haver la possibilitat **d'introduir una eina didàctica** que faciliti l'avaluació i pugui ajudar a millorar els resultats. Un sistema

¹³Si més no aquesta és l'evidència que es desprèn de les avaluacions inicials de l'assignatura optativa "Didàctica de la Història de l'Art" de la UB impartida pel doctor Cristòfol-A. TREPAT. Aquesta matèria la trien habitualment persones que tenen molt bon record dels estudis d'Història de l'Art de segon de batxillerat o que hi estan molt interessades. No deixa de ser sorprenent que, en les proves d'avaluació inicial, l'alumnat no té un esquema clar de comentari de les obres d'art –tot i ser un dels eixos de les proves de les PAU—i ni tan sols té una clara idea de la seqüència temporal dels estils artístics. Només solen recordar els títols d'algunes obres esparses però sense saber-les relacionar amb el seu context històric. (Conversa mantinguda amb el Dr. Trepapat el 27 de gener del 2007).

d'avaluació que no només mesura el rendiment –cosa de per si ja prou important—sinó que facilita l'activitat formadora en la mesura que les correccions immediates i el diàleg sobre els errors resulten altament motivadores per estimular l'esforç d'aprenentatge. D'altra banda, i d'una manera que no implica emocionalment el professorat, s'obté informació objectiva sobre les principals dificultats del discurs efectuat previ a la prova. En definitiva: les PCO poden col·laborar activament a conèixer, analitzar i jutjar com s'està produint l'aprenentatge.

Davant d'aquest problema ha semblat pertinent plantejar una recerca en continuïtat amb una de les línies d'investigació del grup DHIGECS de la UB consistent a analitzar i experimentar si el canvi en el sistema d'avaluació de manera que no sigui lesiva per al professorat i alhora sigui més sovintejada per a l'alumnat pot dur a una millora dels indicadors en el rendiment dels resultats d'aprenentatge de l'assignatura d'Història de l'Art al segon curs de Batxillerat.

Així, doncs, l'objecte de recerca és molt similar a l'efectuat pel doctor Trepal amb els alumnes d'Història d'Espanya de segon curs de batxillerat i el realitzat per la doctor Insa en la seva tesi doctoral. El que canvia clarament és que aquesta vegada la recerca es realitza sobre l'alumnat d'història de l'art, assignatura que per la seva especificitat planteja problemes particulars.

2.2 La pregunta inicial

En aquesta tesi he seguit, especialment en els primers passos, la proposta metodològica de Quivy-Campenhoudt¹⁴ sobre la investigació en ciències socials.

¹⁴QUIVY, R. i CAMPENHOUDT, L.V.: *Manual de recerca en ciències socials*. Herder. Barcelona, 1977, pp. 6ss.

Pel que fa referència a la "pregunta inicial" primerament es formularà la qüestió que suscita el que es vol investigar, entendre i explicar.

Així doncs, la pregunta inicial que ha de servir com a punt de partida de la investigació en relació amb el problema descrit és la següent: ***¿la pràctica d'una avaluació objectiva regular en la matèria d'Història de l'Art en el segon curs de batxillerat pot millorar l'eficiència de l'aprenentatge en aquesta matèria, a la vegada que no suposa un esforç excessiu per part del professorat de manera que la seva pràctica resulti viable i la seva aplicació generalitzable?***

Segons els autors abans citats, per verificar que la pregunta inicial estigui ben plantejada aquesta ha d'estar subjecta a tres condicions: **claredat, pertinència i viabilitat.**

Per **claredat** s'entén que el significat de la pregunta és entesa de la mateixa manera per part d'altres persones coneixedores del tema. Aquesta pregunta es va realitzar a cinc professors de Secundària en actiu del mateix centre que imparteixen matèries diferents: llengua catalana, llengua castellana, història, filosofia i matemàtiques. En tots els casos les persones consultades van entendre el mateix: ***utilitzar proves de correcció objectiva de manera regular per donar una major continuïtat en l'esforç d'estudi i com a resultat obtenir una major eficiència en els resultats d'aprenentatge.*** També es va aplicar la mateixa pregunta a professors d'art de Secundària¹⁵ en actiu, en aquest cas d'altres centres - dos IES i dos centres concertats- i el resultat fou exactament el mateix. En aquest darrer cas es va afegir també a la pregunta inicial que aquesta

¹⁵Consulta realitzada el dia 15 de novembre del 2006 a Manresa. Coincideix amb el dia de la convocatòria per a la reunió de selectivitat.

pràctica **no resulta angoixant pel professorat ja que són proves fàcils i ràpides de corregir i no suposa una increment d'hores de feina.**

En segon lloc la pregunta inicial resulta **pertinent** en la mesura que la didàctica de les ciències socials s'ocupa de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge de les disciplines objecte del seu estudi -en aquest cas **Història de l'Art**- i que les observacions podien ser quantificades sense relació amb cap tipus d'assaig sobre valors. No sempre és fàcil distingir l'estudi d'aspectes determinats de l'educació, de les ciències socials o fins i tot de la didàctica sense discernir de manera clara la pertinència de l'objecte que s'estudia al marge de les valoracions en funció de criteris. Així, per exemple, els ja esmentats R. Quivy i L. Van Campenhoudt són molt contundents afirmant que les preguntes que impliquen judicis de valor no pertanyen a l'àmbit de les ciències socials. Així una pregunta inicial de l'estil és *socialment just el model d'organització de la fiscalitat a casa nostra?*, fóra una qüestió que no té la finalitat d'analitzar el funcionament del sistema fiscal i com s'aplica aquest sinó que pretén fer-ne un judici moral. No dubto que els valors com a referència i els judicis morals sobre la fiscalitat o sobre el sentit i forma d'ensenyar història de l'art no siguin rellevants i no hi hagi una branca del coneixement que es dediqui al seu estudi i a la seva crítica. En tot cas, però, la necessitat del judici moral com a objecte de coneixement situa la pregunta en un en un altre àmbit que no és ben bé el de les ciències socials i, encara menys, el de la seva didàctica. La confusió entre l'anàlisi i els judicis de valor és força freqüent i no sempre és fàcil de detectar. En termes generals crec que s'ha d'afirmar que una pregunta té connotacions morals quan només es pot contestar en referència al sistema de valors de qui la formula¹⁶.

¹⁶R. QUIVY i L. Van CAMPENHOUD: *op. cit.*, pàg. 36

Finalment la pregunta és **viable** ja que té una possible aplicació pràctica en diferents centres d'ensenyament secundari i grups-classe de segon de batxillerat en el marc geogràfic de Catalunya i les modernes comunicacions tecnològiques ens permeten gestionar-ho amb un cost relativament limitat i sense un excés de desplaçaments.

2.3 Hipòtesi i objectius

En funció de la pregunta inicial i ateses les converses hagudes amb el professorat d'història de l'art arribem al moment en què cal formular clarament la hipòtesi que ha dirigit tot el treball de la tesi.

La paraula "tesi", etimològicament parlant, procedeix del grec i es pot traduir per 'afirmació'. Si tenim en compte que la partícula 'hupó', en grec, significava 'sota', 'davall', una "hipòtesi" és el que estaria al dessota d'una "tesi", és a dir, d'una afirmació. Sense hipòtesi, fonament o base no es pot procedir a una posterior asseveració. Si una afirmació o tesi és doctoral, lògicament ha d'estar, a més, metodològicament fonamentada i argumentada.

Tant en la llengua grega clàssica com actualment en el món acadèmic una "hipòtesi" no és altra cosa que una suposició. Hipòtesi i suposició fins i tot es poden considerar sinònimes en l'ús del llenguatge comú. En el camp científic una hipòtesi és també una suposició amb què, inicialment, intentem conjeturar les raons que poden explicar una situació determinada o bé que indiquen la solució d'un problema. En l'àmbit de la ciència una hipòtesi es tracta d'una suposició o

grup articulat de suposicions amb enunciats teòrics no verificats però força probables referits a algun tipus de relació entre variables¹⁷.

Així, doncs, una hipòtesi no deixa de ser altra cosa que una solució o diverses solucions probables al problema plantejat que cal demostrar o, si més no, mostrar a través de la metodologia utilitzada en la mostra de població seleccionada en el cas, com és el present, que la investigació sigui de caràcter experimental. En aquest cas aquesta la hipòtesi pretén indicar un camí de solució al problema plantejat i intentar verificar si aquesta solució és l'adequada.

Així, doncs, partint dels resultats de recerques precedents i tenint en compte que donem per demostrat sense que fins ara s'hagi pogut refutar que les PCO mesuren bé els aprenentatges¹⁸, es formula la hipòtesi següent:

Les proves de correcció objectiva -fàcils i ràpides de corregir- si es poden introduir com un element d'avaluació-aprenentatge en el decurs de la docència de la **Història de l'Art**, en milloren l'eficiència de l'aprenentatge perquè col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l'esforç realitzat per l'alumnat al llarg del curs¹⁹.

Sembla clar que de la formulació de la hipòtesi permet deduir l'exposició d'una de les solucions al problema plantejat (discontinuitat de l'esforç d'aprenentatge i eficiència escassa dels coneixements retinguts). La hipòtesi, a més, tal i com està formulada proposa clarament un enunciat teòric que relaciona dues variables:

¹⁷Em situo en aquest punt, com en les altres recerques precedents, dins del marc definit pel doctor Restituto SIERRA BRAVO: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, 1996 (quarta edició). Pàgs.: 348-350.

¹⁸Sobre aquesta afirmació vegi's, d'acord amb la documentació de les recerques precedents, Antoni SANS i Cristòfol-A. TREPAT, *op. cit.*, i també Delio del RINCÓN (et alt.): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995. Pàg.: 175. A SANS: *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. James H. MCMILLAN; Sally SCHUMACHER: *Research in Education. A conceptual Introduction*. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1989. Pàg.: 175

¹⁹Es tracta, com es pot comprovar, d'una formulació similar a les efectuades en les recerques que s'ha assenyalat com a precedents amb la diferència que es tracta de replicar les hipòtesis anteriors en un àmbit similar però no idèntic i en la disciplina d'història de l'art.

l'eficiència de l'aprenentatge de la història de l'art amb la introducció d'una pràctica d'avaluació definida i habitualment no utilitzada de manera sistemàtica per part del professorat.

La hipòtesi, a més, tal i com està concretada de manera pertinent en relació al tema de la recerca genera d'alguna forma l'ordre de la recerca i el seu procés en les seves distintes fases.

Aquesta hipòtesi té la seva font, com s'ha reconegut ja diverses vegades, en treballs de recerca anteriors que han pretès verificar parcialment aquesta suposició en un públic de segon de batxillerat en relació als resultats obtinguts a les PAU o bé a primer d'ESO en una mostra fiable per a tot Catalunya amb un grup de control i en relació a proves obertes comunes verificats pel sistema de jutges. En el cas de la tesi present no disposarem de grups de control per les especificitats que s'exposaran en el capítol referit al marc metodològic però intentaré mostrar també la relació entre variables, és a dir, entre la realització de les PCO i les proves d'assaig obert pel sistema de jutges. Tanmateix introduirem una modificació que, en no tractar-se d'una tesi sobre una mostra significativa de tot l'alumnat d'un univers de població, crec que és particularment pertinent: l'entrevista semiestructurada amb el professorat experimentador un cop passat el treball de camp.

La formulació de la hipòtesi, d'altra banda, està construïda amb arguments d'analogia substantiva cosa que vol dir, en els termes que defensa el doctor Sierra Bravo, que la resposta d'una organització a un estímul suggereix que en una altra organització similar tindrà lloc la mateixa relació de resposta. També es pot defensar que la hipòtesi deriva d'induccions de primer grau, és a dir, que del

compliment d'una sèrie d'enunciats particulars –ja s'ha comprovat que les PCO ajuden a millorar l'aprenentatge de la Història a segon de batxillerat i a primer de l'ESO—és ben lícit inferir com a hipòtesi que podria molt ben ser que l'enunciat es pogués generalitzar.

També crec que la hipòtesi tal i com està formulada compleix dues de les condicions que cal atribuir a les hipòtesis²⁰:

- a) Que es plantegin en termes al més clars i precisos possibles, sense ambigüitats;
- b) Que conceptualment els termes siguin clars i fàcilment comprensibles.

També es podria argumentar que s'hi compleixen els requisits que demana J.Elliot²¹, tot i que el model de recerca que s'ha adoptat no té res a veure amb la investigació-acció. Aquests requisits són:

- a) S'explica la relació que es planteja en el problema;
- b) S'exposa la millora o solució plantejada;
- c) Descriu alguns dels elements contextuais.

Com en recerques anteriors en la hipòtesi tal i com està formulada s'explica la relació que es planteja en el problema (freqüència regular de les PCO en l'avaluació de la disciplina d'Història de l'Art), s'exposa la millora plantejada (millora l'eficiència dels resultats d'aprenentatge) i es descriuen alguns elements contextuais (col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l'esforç d'aprenentatge, o bé que són fàcils i ràpides de corregir).

²⁰Ramona GONZÁLEZ i Antonio de la TORRE: *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó, 1987. Pàg.: 19.

²¹John ELLIOT: *Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools*, Working Paper No. 1 a R. WINTER (ed.): *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. London: Falmer Press, 1982. Pàg.:6.

En el marc teòric dels professors belgues ja esmentats, Quivy-Campenhoudt, la hipòtesi s'inscriuria en el que aquests autors anomenen "segona forma" i que, segons ells, és la més habitual en la recerca en ciències socials: *la hipòtesi es presenta com a enunciat d'una relació entre dos conceptes i, per tant, entre els dos tipus de fenòmens que els conceptes designen*²². En la seva obra de referència Quivy i Campenhoudt descriuen com a exemple d'aquesta proposició el model de Durkeim que relaciona la taxa de suïcidis amb els indicadors del grau de cohesió d'una societat.

Seguint les petjades anteriors a les meves presento aquí una relació –utilització de PCO i eficiència en l'aprenentatge de la Història de l'Art—és a dir, una relació entre dos conceptes i, per consegüent, de la relació que hi ha entre els fenòmens subjacents a aquests conceptes amb els seus indicadors corresponents.

Pel que fa al model proposat per Quivy-Capenhoudt també es compleixen les condicions bàsiques de les hipòtesis. Els professors belgues propugnen que les hipòtesis han d'estar formulades en termes que puguin ser observats. La hipòtesi, doncs, ha d'indicar de manera directa o indirecta els tipus d'indicadors observacionals que cal recollir i els tipus de relacions que cal comprovar per verificar en quina mesura els fets la verifiquen o bé la refuten.

Per verificar empíricament a través d'indicadors clars i operatius tindrè l'ocasió de mostrar-ho en l'apartat metodològic. D'altra banda crec que es compleix també la condició segons la qual la hipòtesi formulada es situa en la lògica teòrica de la problemàtica. Finalment també crec que la hipòtesi s'estructura i implica un model

²²Raymond QUIVY i Luc van CAPENHOUDT: op. cit., pàg.: 134-135.

metodològic hipotètico-deductiu que construeix conceptes sistèmics i un model teòric en el sentit estricte de la paraula²³.

Per verificar la hipòtesi de la recerca es planteja els següents objectius:

1. **Elaborar** una adaptació concreta del programa d'impartició de la disciplina d'Història de l'Art del segon curs de Batxillerat dins els marges del currículum vigent i en relació a les disposicions de la disciplina a les PAU (juny- 2008)
2. **Dissenyar** tant les proves d'assaig obert com les de correcció objectiva per a cada unitat didàctica del programa d'acord amb els estàndards d'aquest tipus de proves i de l'experiència prèvia de la línia de recerca on s'inclouen (juliol-setembre de 2008).
3. **Consensuar la programació i els objectius didàctics** amb el professorat experimentador (setembre de 2008)
4. **Programar, realitzar i avaluar** aquestes proves de correcció objectiva de forma sistemàtica al llarg d'un curs acadèmic en 16 centres, inclòs el meu, amb la participació de 18 professors experimentadors i amb una mostra de 408 alumnes (setembre de 2008 a juny de 2009).
5. D'acord amb els instruccions metodològiques rebudes, les proves de correcció objectiva es passaran al final de cada tema del curs, aproximadament cada 15 dies o tres setmanes durant el primer quadrimestre a la meitat dels grups (es correspondria amb l'art clàssic) i durant el segon quadrimestre a l'altra meitat dels grups (corresponent amb l'art contemporani).

²³Pierre BROUDIEU; J.C. CHAMBOREDON; i J.C. PASSERON: *Le métier du sociologue*. París: Mouton-Bordas, 1968. Citat per R. QUIVY i J.L. CAPENHOUDT: *op. cit.*, p.137.

-
6. **Contrastar** els resultats de tot l'alumnat que ha participat en la recerca amb els resultats obtinguts respecte d'una prova d'assaig obert idèntica per a tot l'alumnat participant i respecte dels resultats de les proves de les PAU (gener i maig de 2009).
 7. **Explotar** a partir d'una enquesta prèvia a l'alumnat i una enquesta final al professorat i també amb unes entrevistes semiestructurades al mateix professorat experimentador –posterior a l'enquesta-, amb l'ajut del programa Informàtic SPSS 15, tot tipus de creuament de dades (socials, nivell econòmic, expectativa d'estudis posteriors, gènere, hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge obtinguts per tal d'esbrinar si es donen algunes tendències o constants que verifiquen o repliquen altres experiències prèvies similars.

El conjunt de la hipòtesi i dels set objectius que aquí es presenten es podrien resumir en tres, un objectiu principal i dos de secundaris. Recapitulant tot doncs, es podria afirmar que l'objectiu principal d'aquesta recerca consisteix a verificar si l'ús didàctic de PCO d'una manera sistemàtica en la disciplina d'Història de l'Art de segon de Batxillerat millora l'eficiència de l'aprenentatge d'aquesta disciplina. Com a objectius secundaris es proposa contrastar la informació del rendiment acadèmic amb d'altres dades professionals, socials, de context acadèmic, etc. que ajudin a trobar explicacions de les dades obtingudes; i, en segon lloc, obtenir la informació pertinent sobre l'impacte didàctic general en l'alumnat d'aquesta estratègia d'avaluació a partir de l'experiència del professorat al llarg de l'any.

Així, doncs, cal explicitar aquí que no es tracta d'una recerca sobre la mesura de l'aprenentatge o de l'avaluació de la història de l'art en general, sinó de la

utilització d'una eina d'avaluació com a instrument didàctic en relació a l'aprenentatge.

3. L'estat de la qüestió

En sentit estricte l'estat de la qüestió de la present tesi es podria limitar als precedents descrits en l'origen d'aquest capítol. Tanmateix s'ha cregut oportú fer una cerca sobre els llibres, les revistes i les tesis doctorals dels darrers deu anys en llengua catalana o castellana sobre didàctica de la història de l'art per tal d'establir que no existeixen altres precedents en la direcció de la present investigació.

Un dels debats en què ens movem en l'actualitat respecte a la presència de la història de l'art als estudis primaris i secundaris és la relació de l'aprenentatge d'aquesta disciplina amb l'educació artística en els mateixos nivells educatius. Sense menystenir alternatives serioses que es puguin discernir en aquest camp personalment em situo en la línia expressada públicament pel meu director de tesi tant per convicció personal com per experiència professional de molts anys²⁴. Segons el meu parer cal distingir entre l'ensenyament de la disciplina d'Història de l'art i l'educació artística. En aquest sentit sempre m'ha semblat contundent l'afirmació del professor Vicenç Furió quan afirma que l'art no és una ciència però la història de l'art sí que ho és²⁵.

Concretament diu: *"La pintura o la escultura no son actividades científicas sino formas o actividades artísticas, lo que no excluye que para su realización se requieran determinados conocimientos técnicos o científicos. No decimos, por tanto, que el arte sea una ciencia, sino que la historia del arte es una disciplina*

²⁴C.A. TREPAT: Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica a *Iber*, núm. 37. Barcelona: 2003, pàgs. 7-17.

²⁵M. FREIXA et al.: *Introducción a la historia del arte*. Barcelona. Barcanova, 1990, p. 4.

científica". Em situo, doncs, en aquest punt de vista²⁶. Per aquesta raó he cenyit la cerca estrictament al camp de la didàctica de la història de l'art i no pas en el de l'educació artística. Ja he dit també abans que aquesta tesi no és una investigació sobre l'avaluació sinó en com una avaluació concreta pot incidir en la millora dels resultats d'aprenentatge de la història de l'art. Per aquesta raó, tot i que he revisat els aspectes bibliogràfics sobre l'avaluació no els he tingut en compte a l'hora d'establir l'estat de la qüestió.

A continuació, doncs, exposo de manera molt succinta allò que m'ha semblat més rellevant per al marc d'aquesta tesi a banda dels precedents estrictes. En primer lloc em referiré a la **bibliografia**, a continuació als articles de **revistes** i, finalment, a les poques **tesis doctorals** que podrien tenir una afinitat llunyana amb aquesta. N'excloc les publicacions dedicades a teoria de l'art que comentaré en el marc teòric. Tampoc no he analitzat les webs d'història de l'art perquè són nombrosíssimes, no estan clars els sistemes de sistematització i, pel que he pogut observar, no tenen una relació clara amb l'objecte d'aquesta tesi. M'he cenyit, finalment, a l'àmbit de Secundària deixant de banda les nombroses publicacions sobre l'ensenyament de l'art a Primària. L'estat de la qüestió el vaig donar per tancat al juny de 2008, data en la qual es va iniciar el treball de camp.

3.1 Els llibres

Les publicacions en format de llibre estrictament sobre didàctica de la història de l'art no són molt abundants. Amb tot no em referiré a totes aquelles publicacions que puguin tenir una relació lleugera sobre l'aprenentatge de la història de l'art

²⁶Això no vol pas dir que renunciï a utilitzar elements de l'educació artística –com la construcció de maquetes d'edificis o la confecció d'esbossos—per a l'ensenyament de la història de l'art; de la mateixa manera crec que la història de l'art com a tal pot ser d'interès substantiu per a l'aprenentatge del llenguatge plàstic i artístic. De tota manera sóc fermament partidària del discerniment clar entre dues epistemologies tant diferents com el de l'expressió artística i l'aprenentatge d'història de l'art.

sinó a aquelles que han tingut algun tipus de relació amb el context de formació en el contingut d'aquesta tesi.

Per raons una mica nostàlgiques em plau començar pel text de Juan Antonio Ramírez²⁷ que, tot i el temps que ha passat, situa la problemàtica de l'ensenyament de la història de l'art en un punt encara no resolt. Denuncia el fet que la història de l'art queda com un apèndix de la història, que no se li reconeix el seu estatut de disciplina diferenciada i, finalment, que els programes del batxillerat antic eren massa enciclopèdics. Malauradament, els anys posteriors a aquesta denúncia han continuat mantenint la història de l'art com un apèndix a l'aula de la Secundària Obligatòria, sovint no treballat, cosa que fa que en arribar a l'actual segon de batxillerat el coneixement de l'art en relació al seu context històric explicatiu estigui absent en l'articulació de l'alumnat, tant pel que fa als aspectes tècnics com als explicatius. Tanmateix aquest autor no fa cap referència a l'avaluació de la disciplina.

En el camp genèric de la didàctica de la història de l'art crec que cal distingir un bloc de llibres relativament recents. Distingeixo aquí els llibres de didàctica en general d'aquells que estan destinats a la manera de mirar o esquematitzar el comentari de l'obra d'art.

El primer llibre que entra dins el marc temporal que m'he fixat (en els deu darrers anys) i que cal esmentar és el de la professora Ana M^a Alonso Gutiérrez,²⁸ resultat de la seva tesi doctoral. En aquest estudi m'ha estat útil el capítol primer, pel que

²⁷J.A. RAMIREZ: La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos dins de M.CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Visor: 1989. Pp. 61-73. Parlo de raons nostàlgiques pel fet que va ser el primer article que se'ns va fer analitzar en el curs de doctorat dedicat a la lectura de l'obra d'art i els models didàctics.

²⁸Ana M^a ALONSO: *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones. Oviedo: 1998.

fa a la problemàtica al voltant de l'ensenyament de la història de l'art en els currículums espanyols i també té un cert interès la metodologia de la recerca, especialment pel que fa a l'obtenció de la informació. L'avaluació de la història de l'art hi apareix de manera tangencial (pàgines 226-238) i es limita a descriure els sistemes d'avaluació a diverses regions d'Astúries sense vincular les formes d'avaluació a l'eficiència dels aprenentatges.

Dins dels primers i presentant-los per ordre cronològic d'aparició crec que s'han d'esmentar tres publicacions de la doctora M.Guzmán²⁹. Cada llibre està dedicat a l'estudi d'un vehicle artístic³⁰ (arquitectura, pintura i escultura) i en tots ells segueix la mateixa estructura expositiva presentant les característiques tècniques, els processos d'anàlisi i els objectius i activitats que són possibles en el seu aprenentatge. Tanmateix en la seva obra, amb força idees per realitzar activitats o tractament d'imatges, no hi apareix cap referència a l'avaluació i tampoc, és clar, a la relació de l'avaluació amb el procés d'aprenentatge.

Una altra publicació per a la reflexió sobre la didàctica de la història de l'art és, sens dubte, el de Rosa María Ávila, resultat també de la seva tesi doctoral³¹. El contingut d'aquesta publicació ha estat important a l'hora de fonamentar l'esquema de comentari de l'obra d'art a la qual em referiré en el proper capítol. En el llibre tampoc fa cap referència a la relació entre avaluació i eficiència de l'aprenentatge, tot i que presenta de manera molt ordenada una sèrie de capítols que articulen força bé l'estat de la qüestió sobre aspectes nuclears en la didàctica d'aquesta disciplina. Esmento com a capítols senyera el dedicat a les concepcions

²⁹María F. GUZMAN: *Escultura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada. 1994. De la mateixa autora: *Pintura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada. 1994; i *Arquitectura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares. Granada. 1994

³⁰Agafó aquest concepte de "vehicle" aplicat a la història de l'art, tot i que no sigui massa utilitzat en el món acadèmic, per la seva claredat i oportunitat en la didàctica. La creació d'aquest constructe es deu a l'obra de Alexandre CIRICI: *Art i societat*. Ed. 62. Barcelona:1964

³¹R.M. ÁVILA: *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada editorial. Sevilla: 2001.

sobre la didàctica de la història de l'art (pàgs. 21-26) i tot el capítol segon dedicat al coneixement de la història de l'art com a disciplina científica on hi ha arguments sòlids per fonamentar un esquema de comentari de l'obra artística històrica.

No puc deixar d'esmentar l'obra del meu director de tesi que es troba, lògicament, en la base de moltes de les apreciacions i camins que he utilitzat en la conformació d'aquesta tesi³². En aquesta obra, el Dr. Trepap exposa una recerca pròpia realitzada amb els seus alumnes. Els dos primers capítols fonamenten el que per a mi és, en els moments de donar forma a la tesi, els criteris amb què visc i imparteixo la història de l'art amb tots els enigmes que fan al cas.

Trepap opta per una definició molt clara de didàctica que faig meua: la didàctica específica consisteix a programar, realitzar i avaluar estratègies d'aprenentatge (en aquest cas d'història de l'art) d'acord amb un currículum i en funció d'un context social determinat³³. A partir d'exemples d'estudis didàctics, Trepap va articulant un discurs coherent amb aquesta opció de didàctica exposant què i com es pot fer una programació, com s'han de dissenyar i en funció de què les activitats d'aprenentatge i, finalment, sistematitza les activitats d'avaluació. En el capítol cinquè, destinat en part a l'avaluació parla de les PCO, juntament amb altres instruments de mesura tot i que no estableix cap mena de relació entre les PCO i l'eficiència de l'aprenentatge en concret. Resulta, però, d'interès, que al final de cada capítol exposa la forma concreta d'avaluació de cada unitat didàctica i sempre n'hi ha una en format de prova objectiva. Tot i que segons el meu director de tesi, s'ha avançat molt en l'afinament de les PCO en el camp de la didàctica de la Història per a mi els seus exemples i les seves consideracions m'han estat útils

³²C.-A. TREPAT: *El taller de la mirada. Una didàctica de la història de l'art*. Ed. Pagès. Lleida: 2002.

³³C.-A. TREPAT: *op. cit.*, p....

a l'hora de formular i dissenyar els meus propis instruments de mesura en aquesta investigació.

Seguint l'ordre temporal, cal esmentar una darrera publicació que porta per títol precisament *Didáctica de la Historia del Arte*³⁴. Es tracta d'una obra d'interès que estructura el seu discurs plantejant una metodologia per a la comprensió de l'art seguida de tres capítols dedicats al tractament didàctic de l'arquitectura, la pintura i l'escultura. Acaba amb un repertori de mitjans i recursos didàctics. M'ha resultat d'importància la sistematització de les òptiques a partir de les quals s'estudien les obres d'art (en funció dels artistes, dels productes artístics, en funció de la cultura o bé en funció de la història de les societats). En la resta de capítols segueix un esquema clàssic: els elements tècnics específics de cada vehicle artístic per després fer un recorregut històric a través de les diverses èpoques. No he vist que en cap apartat es plantegi l'avaluació i, per tant, tampoc les relacions entre una forma d'avaluació concreta i l'eficiència dels resultats d'aprenentatge posteriors.

Al costat d'aquestes obres de teoria didàctica estricta cal completar les referències consultades en d'altres publicacions destinades a l'observació i comentari de l'obra d'art. Atès que aquesta és la forma d'avaluació tradicional de la disciplina d'Història de l'Art a les PAU – a més de les raons substantives que comparteixo sobre la importància d'aprendre a mirar i a dir amb fonament històric a propòsit de les obres artístiques—la consulta d'aquestes obres ha resultat del tot prescriptiva.

³⁴Natividad I. ORTEGA: *Didáctica de la Historia del Arte*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería: 2002.

La primera obra d'aquest tipus que, seguint l'ordre temporal, s'ha d'esmentar és la de la professora Marta Balada.³⁵ Aquest llibre pretén donar una visió global i introductòria sobre els elements que s'utilitzen en la configuració plàstica. Aquests es presenten fent una classificació que pugui actuar com a guia metodològica a l'hora de fer l'anàlisi plàstica d'una obra. És un text pensat més per a mestres que no pas per a professors de Secundària. L'objectiu general del treball es presentar un material que ordeni conceptes i elements d'anàlisi sobre la configuració plàstica, per tal d'adequar-los a diversos graus de l'ensenyament o a determinats sectors socio-culturals. Malgrat els elements d'interès a l'hora de pensar un esquema de comentari de la pintura i de l'escultura, es tracta d'un discurs pensat des de l'educació visual i plàstica i en el qual no es distingeix, a parer meu, de manera suficient el que s'propia de l'ofici de l'historiador de l'art del que és objecte de l'educació artística. De tota manera m'ha resultat útil per als aspectes formals en especial l'anàlisi formal que fa sobre el *Moulin de la Galette* de Santiago Rusiñol³⁶.

D'un interès indiscutible són les dues obres del doctor Frederic Chordà³⁷. La primera, editada pel servei de publicacions de la universitat de Saragossa planteja clarament un esquema de comentari de l'obra artística centrant el que serà després molt desenvolupat parcialment: els elements formals clarament separats dels factors contextuals. La visió del 1993 apareixerà notòriament afinada i essencialitzada en la versió del 2004. Particularment interessant és la formulació

³⁵M. BALADA: *Com analitzar una obra plàstica*. ICE Universitat de Barcelona. Barcelona: 1988.

³⁶M. BALADA: *op. cit.*, pp. 111-123

³⁷F. CHORDÀ: *Aprendiendo a mirar el arte*. Diputación de Zaragoza. Zaragoza: 1993. El mateix autor: *De lo visible a lo virtual. Una metodología del análisis artístico*. Antrhopos. Barcelona.2004

dels elements compositius que ell anomena idees-mare. Pel que fa a la pintura també m'ha resultat d'interès la lectura de l'obra de Susan Woodford³⁸

Seguint l'ordre dels llibres consultats a la recerca d'elements que fossin presents prèviament a la meua recerca passo a esmentar una selecció de les consultes realitzades per esbrinar si hi havia elements rellevants per a la meua investigació. Tot i que no n'he trobat d'essencials considero que els que esmento a continuació han tingut algun efecte tangencial.

En aquest sentit he d'esmentar, tot i que ja té els seus anys, el quadern de R. Girbau i E. Muñoz³⁹. Aquest quadern és un exemple de crèdit seleccionat en un concurs públic de materials didàctics a través del programa Experimental de Reforma Educativa al 1989. Aquests concursos pretenien potenciar la innovació educativa i donar-la a conèixer. Aquest quadern, passat el temps, no es pot dir que sigui un gran exemple d'innovació educativa, però ofereix un esquema força clar dels llenguatges de la història de l'art que en el seu temps van resultar útils en la meua professió.

També he consultat el llibre de A. García-Sipido⁴⁰. Es tracta d'un estudi que pretén identificar i interpretar les imatges percebudes d'una forma crítica a partir d'unes propostes d'educació de l'esguard. He consultat especialment el capítol sisè que consisteix a proposar un model per a l'educació de la mirada. Amb tot no tracta en cap punt qüestions referides a la relació entre l'avaluació i l'eficiència de l'aprenentatge.

³⁸S. WOODFORD: *Como mirar un cuadro*. Gustavo Gili. Barcelona: 1985.

³⁹R. GIRBAU i E. MUÑOZ: *Introducció als llenguatges artístics i a la Història de l'Art*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona: 1989

⁴⁰A. GARCÍA-SÍPIDO: *Educación de la mirada: propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. UNED. Madrid: 1995

No puc deixar d'esmentar també els llibres de la doctora Roser Calaf referits a la didàctica de l'art del segle XX i al patrimoni en general⁴¹. La part que ha resultat de més interès per a la tesi ha estat el capítol primer de *Arte para todos*, dedicat a l'aprenentatge de l'art a l'escola (pàgines 19-33) tot i que se separa una mica de la meva opció sobre la necessària diferenciació entre ensenyament i aprenentatge de la Història de l'Art i educació artística en general.

Finalment considero primordial esmentar la consulta efectuada en algunes obres rellevants relacionades amb el món de l'estètica. La més important, sens dubte, és el llibre de Wladyslaw Tatarkiewicz.⁴²

Aquesta obra té una importància rellevant en la mesura que encara és recomanada gairebé com un clàssic en la formació de la carrera. En especial m'han resultat d'interès per a les propostes metodològiques dels instruments de mesura posteriors el capítol primer dedicat a la història del concepte d'art tot i que les referències a la situació actual (pàgina 71-79) es puguin considerar una mica obsoletes⁴³.

I, ja per acabar, esmento les obres consultades que no han m'han reportat cap llum específica sobre l'objecte de la meva recerca tot i que han estat un ajut contextual important⁴⁴.

⁴¹R.CALAF: *Ver y comprender el arte del siglo XX*. Ediciones Trea. Gijón: 2000. I també: *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Ediciones Trea. Gijón: 2003.

⁴²W. TATARKIEWICZ: *Historia de seis ideas*. Tecnos. Madrid: 1997 (6ª edició).

⁴³En aquest sentit m'ha resultat més estimulants la lectura de Renato de Fusco: *El placer del arte. Comprender la pintura, la escultura, la arquitectura y el diseño*. Gustavo Gili. Barcelona:2008. En especial la introducció (pàgines 13-18) i el primer capítol, "semejanzas y diferencias en las artes" (pàgines 18-43). No el comento perquè ja no el vaig introduir en la recerca inicial de la tesi.

⁴⁴I. AGUIRRE: *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra. Navarra: 2000. ARHEIM, R. *Consideraciones sobre la educación artística* Paidós. Barcelona:1993. EFLAND, A. *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro. Barcelona: 2004.

El llibre de Agirre sembla nascut d'una vocació de sistematització de les teories i pràctiques de l'educació artística actual. Traça un bon estat de la qüestió tot contrastant la investigació provinent de la psicologia i la pedagogia amb la que procedeix d'altres camps del saber com l'estètica o la filosofia de l'art. Al final del llibre proposa un punt de vista personal. Tanmateix se situa, en una altra òptica respecte de la meua pròpia posició epistemològica i no parla de l'avaluació en relació a l'aprenentatge de l'art.

El llibre d'Arheim és un clàssic i està citat gairebé a tots els estudis que tenen a veure amb el comentari de l'obra d'art. L'anàlisi del sistema sensorial i la seva relació amb la vida cognitiva així com la connexió entre la intuïció i l'intel·lecte han marcat tota escola.

Finalment, el llibre d'Efland està dedicat a explicar la naturalesa cognitiva de les arts visuals i desterra la concepció de l'art com una cosa exclusivament emocional. Postula que els recents descobriments sobre la ment i la intel·ligència determinen qüestions relacionades amb l'estatut intel·lectual de les arts visuals. Defensa que un aprenentatge orientat a la cognició seria important per a l'aprenentatge de les arts visuals. Amb tot se situa també fora de l'òptica epistemològica que defenso com a punt de partida en aquesta recerca.

Reconec que la bibliografia sobre l'educació artística, sobre la bellesa i l'estètica, i sobre l'art és copiosa i excedeix de molt les possibilitats de recerca d'una persona sola. Tanmateix crec que, estrictament parlant, pel que fa a l'objecte d'aquesta tesi, la bibliografia esmentada és la més essencial i en tota la que he consultat i, que ja no esmento, no sembla que hi aparegui cap recerca o cita d'estudis que

hagin tingut per objecte d'investigació el que plantejo inicialment en aquesta tesi doctoral.

3.2 Les revistes

Són moltes les revistes dedicades a l'educació en general i a l'educació artística en particular. Davant la impossibilitat mirar-les totes he limitat la meva cerca a les que més impacte poden tenir entre el professorat en actiu a Catalunya, atès que la present tesi és experimental i escassament especulativa. Les revistes consultades han estat les següents: *Iber* (1994-2008) números 1 a 56, *Aula d'innovació educativa* (1992-2008) números 1 a 174, *Perspectiva escolar* (2000-2008) números 241 a 326, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (1989-2007) números 2 a 21, *Fòrum* (2003-2008) números 1 a 16 (sobre organització del centre escolar), *GUIX* (2001-2008) números 271 a 347 (centrada bàsicament a infantil i primària) i *Cuadernos de Pedagogía* (1990-2008) números 177 a 380. De totes aquestes revistes he seleccionat tots i cadascun dels articles que parlaven d'història de l'art directament o indirecta⁴⁵.

La revista *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* és, probablement en aquests moments, la revista més important pel que fa a la didàctica de les Ciències Socials des de l'òptica de l'aplicació pràctica sense obviar, per descomptat, la recerca. De fet no hi ha cap altra revista en llengua catalana o castellana que estigui dedicada a la didàctica de les ciències socials llevat de la revista d'investigació *Enseñanza de las ciencias sociales*, editada pels ICES de les universitats de Barcelona i de l'Autònoma de Barcelona i que també he consultat i s'ha citat en el seu moment dins el capítol dedicat als precedents. Ha estat en

⁴⁵Vegi's tots els títols, cites exactes i comentaris a l'annex 1.

aquesta darrera revista on hi ha els articles més rellevants i més directament relacionats amb la tesi que aquí presento.

La revista *Iber* ha publicat entre 1994 i 2008 vint-i-un articles dedicats a la història de l'art als quals en sumo un més, elaborat en part pel meu director de tesi dedicat a l'avaluació que també resulta pertinent en aquest cas⁴⁶. Tots aquests articles han estat consultats per tal de trobar-hi elements que fossin presents en aquest tipus de recerca. Evidentment es situen en la línia del que aquí proposo els articles publicats a la revista pel meu director de tesi⁴⁷. En tots els seus articles baso, com argument d'autoritat, algunes de les propostes teòriques de la meva recerca. Un dels aspectes que m'he proposat ensenyar i fer aprendre a través de les PCO ha estat precisament el comentari de l'obra d'art. L'article del doctor Trepas sobre aquesta qüestió sembla particularment rellevant en la mesura, a més, que respon bastant exactament als tipus de preguntes que es proposen en la les proves de les PAU. En el seu moment fonamentarem teòricament els aspectes relatius a l'esquema de comentari. En l'article dedicat als criteris sobre una fonamentació teòrica de la didàctica de la història de l'art hi he trobat la justificació de la distinció operativa entre la didàctica de la història de l'art pròpiament dita i la didàctica de l'educació artística. Finalment, en l'article dedicat a les proves objectives en la disciplina d'història de l'art hi entra de ple bona part de la teoria que justifica la present recerca ja que es teoritza precisament en aquesta dimensió: la relació entre l'activitat d'avaluació, la mesura

⁴⁶A. ALCOBERRO i C. -A. TREPAS: "Una experiencia de evaluación procedimental. La prueba y los criterios de corrección" a *Iber*, núm. 2, 1994. Pàgs. 99-106.

⁴⁷C.-A. TREPAS: "La lectura de la obra de arte en secundaria" a *Iber*, núm. 8, 1996, pàgs. 57-68; "Didáctica de la historia del arte: criterios para una fundación teórica" a *Iber*, núm.37, 2003, pàgs. 7-17; "Los campos de aprendizaje y la historia del arte" a *Iber*, 2005, núm. 43, p. 44-57; i, sobretot, "Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte: una propuesta didáctica" a *Iber*, 2006, núm. 49, pàgs. 57-73.

del coneixement i els resultats d'aprenentatge amb el seu ús adequat (sobretot tenint present l'ordre del discurs en les proves).

Cap dels altres articles de la revista *Iber* incidia directament en l'estudi que em proposava articular en el treball de camp efectuat durant el curs 2008-2009. Indirectament, però, sí que m'han semblat útils els articles de Gloria Alvarez de la Prada⁴⁸ i el d'Aurora Gil⁴⁹. Els dos articles estan destinats a qüestions pràctiques de programació general i d'unitats didàctiques en particular.

També em va resultar d'interès l'article col·lectiu de Javier Santamaría, Mikel Mirena i Asensio Brouard⁵⁰ ja que un dels aspectes que menys hem reflexionat els professors d'història de l'art és sobre el propi paradigma tant en la concepció de l'art com en la teoria didàctica que el pugui sustentar.

A *Aula de innovación educativa* només he detectat un article que conté aspectes que tindran importància per a la meua tesi i del qual és autor el meu director⁵¹. En aquest article hi presenta amb exemples models de comentari de l'obra d'art en el museu que han estat d'interès per fonamentar l'esquema de comentari de l'obra d'art en els instruments de mesura de la tesi.

A la revista *Perspectiva escolar*, hi he identificat tres articles que podien tenir relació amb la didàctica de la història de l'art⁵². Lògicament ha estat també en aquest cas l'article del meu director de tesi, en la línia del ja publicat a la revista

⁴⁸G. ÁLVAREZ: "Como elaborar unidades didácticas de historia del arte" a *Iber*, núm. 8, 1996, pàgs. 69-78.

⁴⁹A. GIL: "La asignatura de historia del arte en el bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación" 1996, núm. 8, 79-92.

⁵⁰J. SANTAMARIA; M. IRENA i A. BROUARAD: "Paradigmas utilizados por el profesorado de Historia del Arte en el Bachillerato" a *Iber*, 2003, núm. 37, pàgs. 18-29.

⁵¹C.-A. TREPAT: "El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas" a *Aula de innovación educativa*, març de 2008 núm. 270.

⁵²LI. VALVÉ: "Educar a través de l'art", a *Perspectiva escolar*, 2002, núm. 269, pàgs. 34-45. F. HERNÁNDEZ: "La revisión del papel de la historia de l'art en l'educació" a *Perspectiva escolar*, 2002, núm. 269, pàgs. 57-63. C.-A. TREPAT: "La historia de l'art a l'escola" a *Perspectiva escolar*, 2002, núm. 269, pàgs. 1-11.

Iber el que més s'adequa per afinitat del tipus de recerca amb els postulats de la meua tesi.

A *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, dirigida pel doctor Rafael Valls de la Universitat de València tot i la recerca sistemàtica que s'hi ha fet no s'ha arribat a trobat cap article relacionat amb la didàctica de les ciències socials. El mateix ha passat en la consulta de les revistes *Forum* i *Guix*. Aquesta darrera, tot i estar dedicada a l'educació infantil i primària s'ha consultat per la seva llarga tradició a casa nostra.

A *Cuadernos de pedagogía* he inventariat deu articles que tenen relació directa o indirecta amb la història de l'art o l'educació artística. Hi destaquen els textos dedicats a l'ensenyament de l'art contemporani⁵³. Tanmateix la majoria dels articles incideixen més en l'educació artística que no pas en la història de l'art segons el criteri que sustenta la present recerca. En alguns casos alguns dels articles de la revista han estat útils per a les qüestions metodològiques del comentari d'obres d'art⁵⁴.

Finalment esmentar, a talla de miscel·lània, dos articles que s'han identificat en diverses revistes d'educació i que s'han llegit per l'elaboració teòrico-pràctica d'aquesta tesi⁵⁵. En el primer article es denuncien les mutilacions, llacunes, oblits, silencis i injustícies que apareixen en el discurs de la història de l'art tal i com s'ha vingut fent tradicionalment sense que importi en cap moment cap mena de

⁵³L. LARA: "Enseñar el arte contemporáneo: taller para escolares del Museo Reina Sofía", a *Cuadernos de Pedagogía*, 1999, núm. 252, pàgs. 18-21. I. MARTIN: "Taller de arte contemporáneo", a *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, núm. 302, pàgs. 20-22;

⁵⁴P. LACASA: "Aprendiendo a mirar" a *Cuadernos de Pedagogía*, 2007, núm. 371, pàg. 57 ; G. LAFUENTE: "¿Por qué el arte como vehículo?" a *Cuadernos de Pedagogía*, 2007, núm. 371, pàg. s. 58-60

⁵⁵J. CANTONERO: "Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando" a *Campo abierto. Revista de educación*, 2002, núm. 21, pàgs. 83-96; P. KRIEGER: "El derecho en las investigaciones estéticas. Nuevas exigencias para la historia del arte", a *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 2001, núm. 78, pàgs. 203-212.

paradigma. En el segon P. Krieger postula una nova història de l'art centrada en la interdisciplinarietat en la interpretació de la imatge.

Pel que fa als articles de les revistes consultades, llevat en alguns del meu director de tesi no hi apareixen resultats de recerques que formulin la relació entre l'avaluació específica a partir de PCO i els resultats d'aprenentatge.

3.3 Tesis doctorals

En la cerca sobre les tesis doctorals defensades fins al 2008, per tal d'escatir si n'hi havia alguna que tingués algun tipus de relació amb la meva, he de dir d'entrada que no n'he trobat cap.

He fet una cerca a les tesis en xarxa a través del TDX posant les entrades de "educació", "ciències socials", "ensenyament primari i secundari", ja que per "didàctica, història de l'art" no n'apareixia cap. Només hi ha una tesi que podria tenir algun tipus de relació amb la meva però que s'ha centrat només en l'avaluació a l'àrea d'educació visual i plàstica a la Secundària Obligatoria.⁵⁶ Consultada l'esmentada tesi no hi he vist cap aportació dins dels criteris de fonamentació que sustenten la present recerca.

En el buscador TESEO, posant les entrades "arte", "didàctica", "evaluación", "educación" només he trobat una tesi que podia fregar contextualment el tema de la didàctica de la història de l'art, tanmateix dins de l'òptica de l'educació visual i plàstica⁵⁷. Consultada la tesi, que tracta d'un problema inicialment similar, és a dir, la dificultat d'avaluar d'una manera seguida dins de l'àrea de visual i plàstica,

⁵⁶J.J. MORALES: *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*, 2001. Dirigida per José Tejada en el Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

⁵⁷M. ARNAVAT: *Apropament a l'avaluació en l'àrea de Plàstica: disseny d'instruments de possible aplicació a l'ensenyament secundari*. 1991. Dirigida per M.Teresa Gil, de la Universitat de Barcelona.

no hi he trobat directament cap apartat que pogués tenir alguna cosa a veure amb la investigació que aquí presento.

La recerca a la base de dades REDINET tampoc m'ha aportat el coneixement de tesis que es puguin relacionar de manera directa amb l'objecte d'aquesta investigació. Hi he trobat, però, una recerca d'interès dirigida per Mikel Asensio⁵⁸. Es tracta de quatre estudis concatenats. En el primer s'estudia el pensament del professorat d'Art tot avaluant les seves opinions mitjançant una entrevista sobre els processos d'aprenentatge, l'ensenyament i els continguts. En el segon estudi s'analitza el coneixement de l'alumnat en els tres registres clàssics: conceptes, procediments i actituds. En el tercer estudi es desenvolupen els continguts bàsics del coneixement artístic per als alumnes de l'ESO: es van dissenyar set mòduls didàctics amb continguts, quadern per a l'alumnat i per al professorat amb una avaluació inicial i final. Finalment, el quart estudi consisteix a dissenyar una unitat interdisciplinària d'aprenentatge de coneixement artístic que desenvolupa activitats d'aprenentatge a l'aula i en el context d'un museu. M'ha interessat particularment la part de l'avaluació que ha utilitzat també les PCO. Amb tot no estableix relacions entre la variable PCO i els resultats d'aprenentatge.

Finalment he consultat dues tesis i una investigació que directament o indirectament es relacionaven amb la didàctica de la història de l'art i en les quals el doctor Joaquim Prats hi ha tingut un paper rellevant, sigui perquè ha format part del tribunal o bé perquè les ha dirigides o en el seu cas assessorat⁵⁹. Per la

⁵⁸M.ASENSIO, A. GIL; M. GUERRA; A. GIRÓN i E. POL: *El desarrollo de los contenidos en la enseñanza del Arte*. 1998. CIDE. Consultable a <http://www.doredin.mec.es/documentos/08990063-IND.pdf> Investigació duta a terme a la Universitat Autònoma de Madrid.

⁵⁹Agraeixo al doctor J. Prats les facilitats que m'ha donat de poder consultar aquestes tesis doctorals. En el seu curs de doctorat vàrem aprendre precisament a analitzar i valorar el contingut i el mètode de les tesis.

vinculació d'aquestes tesis amb el professorat del Departament en parlaré amb una mica més de deteniment pel que fa a les conclusions.

La primera tesi va ser defensada l'any 1998 per Rosario Sanz Pastor⁶⁰. Es van analitzar les representacions artístiques en els llibres de l'ESO de quatre editorials. Les conclusions més destacades a les quals s'arriba aquesta tesi són les següents.

Els llibres de text concedeixen una gran importància als aspectes materials i tècnics, cuidant especialment la presentació i la qualitat formal dels seus productes però, en canvi, es pot constatar l'existència de nombrosos errors en l'exposició dels continguts històrico-artístics en els llibres de les quatre editorials analitzades. En general aquestes editorials atorguen una especial atenció a la pintura, tant en el tractament dels continguts, com en les reproduccions d'obres i il·lustracions. En les reproduccions d'obres mai aporten les dades de la grandària, tècnica, suport o procedència. En tres de les quatre editorials es presenten idees i vells estereotips sobre alguns estils i artistes ja superats. Tampoc no hi ha homogeneïtat respecte al nivell d'aprofundiment donat als continguts, ja que les quatre editorials analitzades representen tendències molt diferents en la manera d'enfocar i desenvolupar els continguts d'Història de l'Art. A més, els continguts mínims assenyalats pel currículum oficial no sempre s'han tingut en compte. Com conclusió lògica per la manera d'abordar l'estudi, l'autora estableix que al ser un estudi parcial de només quatre editorials, els resultats i conclusions no es poden generalitzar, però sí que s'obtenen dades prou significatives per establir una tendència que pot permetre la millora de l'edició en properes edicions.

⁶⁰R. PASTOR: La Historia del arte en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Universidad Carlos III, 1998.

La segona tesi és va ser defensada per Javier Santamaría.⁶¹ L'autor escriu aquesta tesi el 1997, durant el procés d'implantació de la reforma educativa derivada de la LOGSE. Aquesta nova llei d'educació va propiciar a Euskadi un nou disseny curricular sobre la ensenyança de la Història de l'Art en el Batxillerat que, a partir del 1994, es va experimentar en alguns centres de les tres províncies. És l'única recerca que he trobat relacionada amb la història de l'art al batxillerat, punt de contacte amb l'objecte de la tesi present.

Javier Santamaría va ser també el redactor del nou disseny curricular d'història de l'art i va ser també assessor de l'experimentació de la reforma educativa amb diversos professors de diversos centres de secundària. Aquesta experiència va motivar l'autor a complementar teòricament les facetes que convergien en ell com a professor i assessor de la disciplina amb la dimensió investigadora.

La investigació realitzada li va permetre conjuntar visions complementàries per aconseguir una síntesis més global dins el desenvolupament professional de la carrera docent. Encara que els plantejaments de la tesi es van realitzar en un moment concret del procés educatiu de canvi d'un sistema a un altre, és la primera recerca que es proposa estudiar la percepció que té el professorat de història de l'art sobre el currículum d'aquesta matèria escolar i els paradigmes subjacents que influencien els seus coneixements i en els dels seus alumnes.

Integrant les conclusions tretes de la part teòrica amb els resultats obtinguts amb les proves de la part empírica de la recerca Santamaría arriba a la conclusió que és possible i necessari modificar la pràctica docent a partir d'una millora en la formació inicial i permanent del professorat de Història del Art.

⁶¹J. SANTAMARIA: Pensamiento y práctica del profesorado de historia del arte en la educación secundaria. Defensada el 1997. Universitat del País Basc.

L'autor afirma que els aspectes curriculars i el comentari d'obres d'art demostren que l'ensenyament està relacionat més amb informació i investigació reproduïda que no pas amb la investigació creativa i interpretativa. S'ensenyen més els fets, les explicacions i les interpretacions existents més que no pas el procés per arribar-hi, és a dir, els passos que engloben tota recerca: formulació de problemes, determinació dels objectius, establir hipòtesis, recollir material i tractament de la informació.

Així mateix l'autor denuncia que no s'estaven aconseguint les finalitats més importants plantejades per la LOGSE, sobre distinció, discussió i valoració de les distintes interpretacions de les obres d'arts, en consideració de les distintes metodologies.

En referència als paradigmes es planteja d'aquesta forma la necessitat de millorar la formació del professorat en el camp epistemològic i en referència als aspectes curriculars es mostra que s'han de tenir en compte les idees prèvies per a la construcció del coneixement del professorat i per poder incidir en el seu perfil.

Sobre el perfil del professorat es destaca el resultat segon el qual hi ha una diferència entre el que el docent pensa sobre la disciplina i la seva pràctica (comentari d'obres). Encara que el professorat declara preferir o s'identifica amb un dels nou paradigmes indicats, després no l'aplica en la pràctica curricular del comentari d'obra.

De l'anàlisi de les conclusions d'aquesta investigació es dedueixen algunes perspectives futures: reestructuració de la matèria, millora del procés de ensenyament/aprenentatge i necessitat d'una formació permanent del professorat que englobi les actualitzacions científiques i didàctiques.

Sobre les propostes s'assenyala com a fonamental la necessitat de donar a l'alumnat una idea preliminar de l'art, familiaritzar-lo amb els corrents artístics, i treballar en profunditat la idea del canvi i de continuïtat entre els estils. Tot i que la tesi, com es pot deduir, no treballa específicament l'avaluació, sí que resulta d'interès tant per la metodologia com, sobretot, pel treball dels paradigmes, qüestió que estarà en la base fonamental que justificarà la proposta d'aprenentatge d'esquemes concrets de comentari.

Finalment em referiré a la investigació d'Elena Pol i Engracia Sánchez i en la qual va ser investigador principal el doctor Mikel Asensio de la Universitat Autònoma de Madrid⁶².

Aquesta investigació estudia l'estat de la qüestió del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'àrea artística des dels dos vessants: el de la seva comprensió i interpretació –història de l'art- i el creatiu respecte els seus continguts procedimentals, actitudinals i conceptuals.

La investigació constata el divorci existent entre ambdós vessants en tots els nivells d'educació (des de primària fins a la universitat), tant en les àrees d'expressió artística (visual i plàstica a Secundària i Belles Arts en l'àmbit Universitari) com en el de les ciències Socials. El treball conclou amb un seguit de propostes i plantejaments per a la millora del problema de l'ensenyament i aprenentatge de l'àrea artística.

A més aquesta investigació estudia els problemes de l'ensenyament i aprenentatge de la història de l'art des dos punts fonamentals: en primer lloc la

⁶²M. ASENSIO; E. POL, E. SÁNCHEZ: Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de Expresión Visual i Plástica y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid. CIDE. 1991-1995. Consultable a <http://www.redined.mec.es/>

noció d'estil artístic en relació a la capacitació per a la interpretació de l'obra artística i la seva estètica amb tots els ítems que hi intervenen; i, en segon lloc, l'estudi de la "teoria del color" com a peça fonamental per al coneixement i comprensió de la producció artística⁶³.

Una aportació important de la investigació és la confirmació de la inadequació entre els continguts curriculars sobre la noció d'estil i les capacitats de comprensió i aplicació del mateix per part de l'alumnat. Es constata la incapacitat tant dels alumnes de primària, secundària i universitat d'utilitzar amb facilitat els diferents aspectes de la noció d'estil, també són incapaços d'estructurar correctament la interpretació de l'obra artística.

Segons els autors, des del punt de vista d'anàlisi històric i artístic caldria iniciar als nostres alumnes en el coneixement de les obres d'art més notables i representatives de la història de l'art les quals haurien de servir de referents. Això permetria identificar amb exemples prototipus que servirien per estructurar la noció d'estil. També es constata, finalment, que alguns llicenciats tenen problemes per aplicar alguns procediments d'anàlisi i interpretació per manca de coneixements específics. Tot i l'interès d'aquesta recerca inquietant, especialment pel que fa a les propostes didàctiques i a l'establiment de relacions —que no de confusions!—entre la història de l'art i l'educació artística no s'ha plantejat en cap cas el tema de l'avaluació en relació a l'eficiència dels aprenentatges.

Per acabar aquest panorama de l'estat de la qüestió en què m'he mogut abans de dissenyar el treball de camp he de constatar que he deixat de banda les tesis sobre aspectes d'avaluació. M'ha semblat coherent no obrir aquest arxiu ja que,

⁶³M'ha sobtat que en l'estudi del color la investigació posi en dubte que els colors freds allunyen i resulten més propis de la intel·lecció mentre que els càlids resulten més emocionals i apropen el missatge més per la via afectiva. Segons els investigadors els alumnes no responen a aquesta teoria.

tot i que la tesi present té una relació directa amb l'ús de mecanismes avaluadors, no és una tesi sobre avaluació.

4. Recapitulació

Al llarg d'aquest capítol he presentat els **precedents** de la tesi els quals constitueixen estrictament parlant l'autèntic estat de la qüestió, atès que no hi ha cap altra investigació coneguda en llengua catalana o castellana que investigui directament o indirecta la relació entre les PCO i l'eficiència de l'aprenentatge a l'assignatura d'Història de l'Art del segon curs de batxillerat. Sí que hi ha recerques que relacionen les PCO amb l'eficiència de l'aprenentatge –les esmentades i analitzades en els precedents—però no en el camp específic de la història de l'art. Aquesta tesi, doncs, és una tesi que es situa en continuïtat amb una línia de recerca del grup DHIGECS de la UB.

A continuació s'ha precisat la **definició del problema, la hipòtesi i els objectius**. I, finalment, s'ha abordat un **resum de l'estat de la qüestió** tot escatint en llibres, revistes i tesis doctorals aquelles publicacions susceptibles de tenir alguna relació indirecta amb els objectius i hipòtesi d'aquesta tesi. El resultat obtingut després d'un cerca acurada de més d'un any mostra que no existeixen recerques específiques sobre el tema de la present recerca.

Establerts, doncs, precedents, problema inicial, hipòtesi, objectius i, un cop aclarit que l'estat de la qüestió fins on he pogut arribar no mostra cap recerca específica similar a propòsit de l'objecte d'aquesta tesi, és el moment de passar al marc teòric i metodològic.

Capítol II

Marc teòric i metodològic

CAPÍTOL II: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

Un cop plantejat el problema inicial, la hipòtesi i els objectius d'aquesta recerca així com l'estat de la qüestió, cal procedir a l'exposició fonamentada del marc teòric i metodològic que justificarà el treball de camp posterior i l'obtenció d'informació contrastada per verificar, si s'escau la hipòtesi.

Algunes vegades s'ha proposat que els fonaments teòrics i metodològics s'ha de formular abans de la definició del problema. Discrepo d'aquesta proposta ja que l'elecció d'una metodologia i dels instruments de recerca per poder dur a terme la investigació, sigui aquesta fonamentalment qualitativa o quantitativa, o l'aposta per una paradigma d'investigació concret depèn del tipus de problema objecte d'anàlisi i d'explicació. Sobre aquest punt existeix un alt grau de consens en la nostra comunitat científica. Així, per exemple, el doctor Juan Antonio García Fraile afirma:

Algunos investigadores, desde una concepción radical de la perspectiva cuantitativa, sostienen que lo que se hace desde la opción contraria no puede ser verdadera investigación o que una investigación hecha de ese modo tiene, necesariamente, que estar mal hecha. Ciertamente, cuando se leen algunos trabajos publicados amparados en el boom de la metodología cualitativa se constata que dejan mucho que desear. Pero lo mismo ocurrió con el boom cuantitativo en las décadas precedentes. (...) La actividad investigadora se vincula a resolver determinados problemas. (...) Una vez que el investigador ya tiene conocimiento suficiente para saber que su pregunta es un auténtico problema de investigación, necesita obtener evidencia empírica para poder contrastar sus

hipótesis. Necesitamos por tanto a partir de ahora saber cuál es el mejor método para contrastar la hipótesis¹.

Sembla clar, doncs, que en ple segle XXI, la tria d'un mètode depèn del problema plantejat i no d'altres tipus de consideracions. Em proposo, doncs, en aquest capítol presentar en primer lloc l'àmbit dins del qual s'insereix la present tesi, la construcció de la disciplina d'història de l'art, referint-me fonamentalment als paradigmes que han constituït la base de l'esquema de comentari, els condicionants teòrics que suposen tant el currículum vigent en el moment de plantejar la recerca pel que fa al segon curs de batxillerat com el format de les proves de les PAU, l'opció didàctica, el concepte d'investigació que assumeixo i, finalment, l'opció metodològica. El proper capítol s'hi plantejaren la descripció i comentari dels instruments de recerca.

1. L'àmbit de la investigació

El marc teòric del qual es parteix a l'hora de realitzar aquesta recerca segueix la línia d'investigació que pren com a referència la classificació seguida pel doctor J. Prats². Segons l'autor, aquesta proposta sobre els diferents àmbits d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials no permet encara una agrupació clara amb criteris d'especialització, ja que la major part del que s'ha realitzat fins ara s'ha fet des d'impulsos o preocupacions personals o, en altres casos, de plantejaments d'investigació nascuts d'altres disciplines socials que han volgut situar les seves aportacions a la Didàctica de les Ciències Socials. Per tant, encara és complicat poder contextualitzar els avenços que s'han produït en la investigació en un

¹J. A. García Fraile dins de Antonio MONCLÚS (coord.): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Ed. Témpera, 2005, pàgs. 285 i ss.

²J. PRATS: *Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. (en línia) a: <http://www.histodidactica.com> (Consulta, 5 de febrer de 2008)

hipotètic cos teòric de l'àrea. Per això, el contingut de les línies marcades s'ha de veure amb un alt grau de provisionalitat.

Tot i així, partint d'aquesta realitat, els àmbits en els quals es poden situar les investigacions en la Didàctica de les Ciències Socials són els següents:

- a) Temes de disseny i desenvolupament curricular en les seves diverses etapes, àrees i disciplines educatives.
- b) Construcció de conceptes i elements que centrin el contingut relacional i polivalent de la Didàctica de les Ciències Socials.
- c) Estudis sobre el desenvolupament i el comportament professional docent en allò referent a l'ensenyament de les Ciències Socials.
- d) Investigacions lligades a les concepcions de la Història i la Geografia i les altres Ciències Socials entre l'alumnat i l'avaluació dels aprenentatges.
- e) Investigacions sobre la didàctica del patrimoni.

D'acord amb aquesta classificació la present investigació es centra en l'apartat **a) ja que suposa un estudi del desenvolupament curricular a l'etapa del batxillerat i en el d) ja que utilitza i estudia els instruments d'avaluació dels aprenentatges**, encara que aquests no siguin només per a la mesura del coneixement sinó per a millorar la comprensió d'una disciplina i per esbrinar el seu impacte en l'eficiència de l'aprenentatge d'una disciplina concreta: la història de l'art.

Aquest tipus d'investigació sobre desenvolupament curricular no és massa habitual en la investigació universitària. La major part del material d'aquest tipus sorgeix a partir d'innovacions realitzades pel professorat. De fet, aquest treball forma part del que és la tasca professional de tot docent. Això no treu que hi hagi grups estables de professors que tenen com a treball comú, des de fa molts anys, el que

actualment es denomina el disseny i el desenvolupament curricular. Possiblement aquest sigui el millor procediment per enriquir el camp dels recursos i mètodes didàctics, en la mesura que els plantejaments innovadors parteixen de la pròpia pràctica.

Tenint en compte aquesta realitat, la investigació didàctica, aplicada en aquest cas a la Història de l'Art, hauria de superar el marc del que pot considerar-se innovació educativa a un estadi que, incorporant teoria, mètode i, sobre tot, investigació d'avaluació, permetés treure conclusions generalitzables o anàlisi de problemes bàsics en la preparació i execució de l'ensenyança. Amb aquest tipus d'estudi la condició "sine quan non" que ha d'estar present és la de compartir **responsabilitat**, -el projecte d'investigació -, entre el que es podria denominar l'investigador (en aquest cas professor també) i el professorat que exerceix l'acció pràctica en les seves respectives aules. Cal, en aquest àmbit, no confondre mai innovació amb recerca.

Per tant del que es tracta és d'establir anàlisis sistemàtiques i propostes didàctiques, dotades d'un plantejament metodològic correcte. Un tipus d'investigació que desenvolupi l'ensenyança i procuri el màxim d'aprenentatge possible per part dels alumnes. Aquesta tasca, actualment, és complexa ja que incorpora multitud de passos i variables: des de la determinació de continguts didàctics, la planificació i el disseny de les classes, la incorporació de mètodes i estratègies adequades, l'elaboració de seqüències i unitats curriculars i l'etern problema d'avaluació.

És a partir d'aquí que es proposa l'activitat investigadora lligada a la didàctica de la Història de l'Art, i que es correspon a un dels deu ítems plantejats en la

classificació proposada pel doctor Prats (quadre 1 - Ítems corresponents a la recerca en l'àmbit del disseny curricular).

Quadre 1.

- Identificació i diagnosi de situacions i problemes particulars en l'aula. Això pot suposar: l'exploració de problemes pràctics, o menys pràctics, lligats amb el desenvolupament de l'ensenyança/aprenentatge de conceptes, mètodes, tècniques i altres components de l'acció educativa.
- Elaboració i avaluació de prototipus o dissenys didàctics de diversa amplitud que serveixin de test, experimentació metodològica, o de comprovació de propostes i plantejaments hipotètics.
- Estudis lligats al desenvolupament del currículum des de l'òptica del seu funcionament.
- Estudis sobre les conseqüències del procés didàctic en l'aula i en el centre docent, així com les repercussions en l'acció social i el comportament extraescolar de l'alumnat.
- Anàlisi dels materials didàctics des de diverses perspectives lligades als continguts, al seu funcionament, a la iconografia, als mètodes, a les tècniques, etc...que comporta la seva utilització.
- Avaluació del funcionament de mètodes i estratègies didàctiques.
- Elaboració, experimentació i avaluació de projectes didàctics tant de caràcter disciplinar, multidisciplinar o interdisciplinari.
- Estudi del paper de les noves tecnologies de la comunicació en els processos didàctics.
- Elaboració, avaluació i comparació de models curriculars i plantejaments de programació
- Elaboració, aplicació i avaluació de diversos recursos didàctic.

La investigació que aquí presento s'adapta al desè ítem: **l'elaboració, aplicació i avaluació d'un recurs didàctic**, en aquest cas la introducció de les proves de correcció objectiva com a eina per millorar els aprenentatges.

El segon àmbit on és recoll la investigació va lligat a la **concepció de les Ciències Socials entre l'alumnat i l'avaluació dels aprenentatges**. Aquest punt obre un ampli camp, potser poc definit, d'investigacions que tenen per denominador comú l'alumnat des del punt de vista de mediador dels

aprenentatges. La interpretació que els alumnes fan del que el professor fa i del que ensenya té un pes definitiu en el més o menys èxit acadèmic. Wittrock agrupa en tres tipus de qüestions el que s'hauria d'investigar per conèixer què fan els alumnes amb el que se'ls intenta ensenyar, o com poden ser ensenyats per millorar els seus processos de pensament i les seves destreses intel·lectuals. Aquestes qüestions plantejades per Wittrock³ es poden sintetitzar de la següent forma:

- a) Investigar la influència que tenen les percepcions i expectatives dels alumnes sobre els rendiments acadèmics.
- b) Estudiar la relació que s'estableix entre motivació intrínseca i/o extrínseca en el procés d'aprenentatge.
- c) **Estudiar els processos cognitius sobre l'aprenentatge dels conceptes claus en la Didàctica de les Ciències Socials**

La present investigació es centra, doncs, també en l'apartat c) de Wittrock ja que estudia els aprenentatges dels conceptes claus en didàctica de la Història de l'Art, els nivells de significació, complexitat, contextualització i interiorització d'aquests en l'alumnat a propòsit d'un tipus d'avaluació precís, concret i dissenyat d'una manera inhabitual tal i com s'exposarà en el capítol següent en parlar dels instruments de recerca.

³ M. WITTROCK: *La investigación en la enseñanza, III*. Profesores y Alumnos. Paidós Educador/MEC. Barcelona: 1990.

2. La construcció de la disciplina d'Història de l'Art

No pretenc pas fer en aquest apartat una història de la disciplina des dels seus inicis sinó que només intento sistematitzar un substrat teòric que fonamenti la meva opció pel que fa al contingut dels instruments de recerca. Sis han estat les obres que m'han servit de fonament per establir els paradigmes de la història de l'art i, en conseqüència, la mirada que cal establir per construir la didàctica de les lectures de les obres d'art⁴.

La història de l'art estudia l'objecte o l'acció artística en relació al seu context històric. Fins a aquí no hi ha problema epistemològic greu. La qüestió és més envitricollada quan ens disposem a definir el concepte de "art" i l'adjectiu "artístic". ¿Què fa que una obra o una acció es diferenciïn de les altres obres i accions i obtinguin un estatut de realitat diferent? No cal ni dir que la resposta és incerta i gairebé sempre incompleta. Aquí no tinc més remei que reconèixer que hi ha obres i accions que tenen aquesta especificitat, són artístiques, i que això depèn en gran mesura del consens social sobre el terme art al llarg de la història. Faig meua en aquest sentit la consideració del meu director de tesi quan afirma:

Crec que de les lectures d'estètica es desprèn clarament que el concepte d'art i, en conseqüència, d'obra d'art és un concepte "obert" i que ha anat canviant al llarg del temps⁵

Efectivament, l'obra d'art és un concepte obert i que depèn molt de la idea que sobre la producció i gestió de les obres d'art s'han fet en el decurs de la història.

⁴ G.M. BORRÁS: Teoría del Arte I. Las Obras de Arte. Historia 16. Madrid: 1996. J. FERNÁNDEZ ARENAS: *Teoría y metodología de la Historia del Arte*. Antrhopos. Barcelona: 1989. M. FREIXA et al.: *Introducción a la Historia del Arte. Fundamentos teóricos y lenguajes artísticos*. Barcanova. Barcelona: 1991. VIINUALES: *El comentario de la obra de arte*. Uned. Madrid: 1979. Rosa M. ÁVILA: *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada. Sevilla: 2001 C.-A. TREPAT: *El taller de la mirada. Una didáctica de la historia de l'art*. Pagès. Lleida: 2002.

⁵ C.-A. TREPAT: *op. cit.* Pàg.....

N'hi ha prou per adonar-se del fonament d'aquesta realitat, que se'ns escapa de la definició acadèmica, les clares i diàfanes paraules de W. Tatarkiewicz⁶.

La Història de l'Art, en definitiva, és una ciència social no només perquè és una construcció social el corpus científic de la qual està constituït per la interpretació que n'han fet les persones a través de diverses lectures adequades als problemes, necessitats i interessos de la societat d'un moment determinat, sinó perquè si la finalitat última de les Ciències Socials és el coneixement de les persones en societat, la Història de l'Art és una part de la història de la societat.

L'essència de la història de l'art queda constituïda pels termes de la seva denominació: història i art. Tota obra d'art és un fet històric i alhora un fet estètic. Per tant, es requereix el coneixement històric de les circumstàncies històriques que en van determinar l'origen i alhora es diferencia dels fets històrics pel seu component artístic, la qual cosa implica la lectura i interpretació de tots els elements que la componen.

En definitiva –i per fidelitat a la meua vocació de didacta- pel que fa a l'epistemologia d'aquesta disciplina cal insistir que l'objecte d'estudi és **l'obra d'art** i la seva finalitat consisteix a **descriure-la, explicar-la i interpretar-la**, és a dir, a establir-ne els seus significats i les seves funcions des de premisses històriques. Els valors que fa intervenir han canviat al llarg del temps ja que es va iniciar com un estudi que permetés classificar i identificar bé les obres d'art valuoses per tal que els col·leccionistes i els museus les seleccionessin correctament i les adquirissin amb criteri. Avui els valors s'orienten, principalment, cap a la producció d'un coneixement que utilitza el mètode científic i cap a la

⁶ W. TATARKIEWICZ: *Historia de seis ideas* (Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética). Tecnos. Madrid: 1997 (Sisena edició). En especial pàgines 39-71 i 153-178).

democratització, valoració i difusió del patrimoni artístic i cultural. No cal oblidar tampoc en el capítol de valoracions, atesa la importància actual de la descodificació de la imatge en el món d'avui, la seva gran virtualitat educativa en els ensenyaments reglats obligatoris i postobligatoris, aspectes dels quals se'n farà esmena més endavant.

Amb tot, les maneres d'explicar les obres artístiques no té un clar consens entre la comunitat científica i fins i tot sembla exagerat el nombre de paradigmes que té aquesta disciplina, encara relativament jove. N'hi ha prou a consultar diverses obres significatives per adonar-se d'aquesta pluralitat d'opcions⁷. Davant d'aquesta situació he optat, seguint les indicacions del meu director de tesi, per centrar-me en els paradigmes que han estat més presents en la formació dels estudis universitaris a la carrera d'història de l'art a banda de l'iniciador modern de la disciplina, Giorgio Vasari: **el positivista**⁸ (determinista o no), **el formalista**⁹, **l'iconològic**¹⁰ i **el sociològic**¹¹. No implica això cap menyspreu cap als altres paradigmes però atès que aquesta és una tesi de didàctica i no específicament d'història de l'art no sembla pertinent interessar-se per a paradigmes que, de fet, no estan presents ni en la pràctica escolar, ni en la formació inicial del professorat i, encara menys, en els models de comentari de l'obra d'art que es prescriuen a les proves de les PAU.

⁷Des dels postulats de E. LAFUENTE FERRARI a *La fundamentación y los problemas de la historia del arte* (Instituto de España, Madrid: 1951), passant per l'obra Rosa María ÁVILA fins a les propostes de Elena POL "Aprendizaje y enseñanza del arte: fundamentos y propuestas" a *Signos*, núm. 14, 199 pàgs. (68-83) per només citar tres punts de vista diferents, resulta clar que el panorama és lluny d'oferir un consens indiscutible.

⁸ El seguidor més important d'aquesta tendència és, a més de Winckelmann, H. Taine (1828-1895).

⁹ Els seguidors més importants d'aquest mètode són H. Wölfflin (1864-1945) i H. Focillon (1881-1943)

¹⁰Sens dubte el més important d'aquesta tendència va ser E. Panofsky (1892-1968)

¹¹Hi destaca Arnold Hauser (1892-1978), potser és l'historiador de l'art més conegut pel professorat actual de Secundària.

2.1 El mètode biogràfic

Tot i que els filòsofs grecs i medievals es van ocupar de l'art i, en especial, de la imatge, de l'arquitectura i de la música, no és fins al segle XVI que es poden albirar i situar les primeres proposicions d'una epistemologia disciplinar històrica referent al fet artístic amb les aportacions de Vasari¹² i a l'anomenat mètode biogràfic.

La metodologia de Vasari –que va recollir en quatre volums la biografia dels més destacats artistes del Renaixement—parteix de la idea que cal abordar la biografia de l'art a partir la relació obra-artista. Concep la naturalesa de l'art com la naturalesa mateixa, és a dir, com el cos humà: neix, creix, envelleix i mor. Aquesta visió de l'art es va projectar posteriorment en els historiadors formalistes i fins i tot arriba a l'actualitat. No es tracta, doncs, d'un paradigma mort del tot mort.

Entre les aportacions metodològiques de Vasari hi ha la d'encunyar el terme *maniera* que seria l'equivalent a etapa o, millor encara, estil. L'utilitza, sistemàticament, referit a un artista o bé a una època sencera; d'aquí que agrupi o divideixi el seu estudi per autors segons que siguin de la *prima, seconda o terza maniera* per tal de referir-se a les diverses èpoques en què es va dividir, com és prou sabut, l'art del Renaixement: la manera *grecca* o Antiga, la *Tedesca* i la *Moderna*.

¹²La vita de piú eccellenti architetti, pittori e scultori italiani. Florència: 1550. Hi ha una versió castellana. Vida de grandes artistas. Espasa-Calpe. Madrid: 1957.

Ocampo y Perán¹³ en la descripció del mètode biogràfic del tractadista italià afirmen que la biografia vasariana està interessada en la concordança plena entre les circumstàncies externes i l'activitat creadora. S'interessa a aconseguir un retrat dels seus personatges de tal manera que s'ajusti a dignificar i a explicar la pràctica del seu art.

El mètode biogràfic de Vasari, tal i com ja s'ha fet referència, constitueix l'origen de la història de l'art com a disciplina. El seu sistema tindrà conseqüències importants fins a l'actualitat. Al llarg del segle XVII el seu paradigma biogràfic continuarà en l'obra de Karel van Mander que sistematitza la pintura holandesa i flamenca entre molts d'altres. Al segle XVIII cal esmentar Roger de Piles i de manera especial l'espanyol Antonio Palomino y Velasco que el 1723 publicarà el seu *Museo Pictórico y Escala Óptica*, un conjunt de nou llibres on fa un tractat de les teories estètiques i de les pràctiques artístiques així com de les biografies dels artistes hispànics. Al segle XIX Ceán Bermúdez continuarà el paradigma vasarià amb *Diccionario histórico de Bellas Artes en España*. En tots aquests autors l'explicació de l'obra d'art es fonamenta en el coneixement de l'artista, en la seva personalitat prescindint sempre dels valors socials, lingüístics, formals o culturals. En el segle XX i XXI encara se succeeixen molts estudis de pintors i escultors en què la part més important per analitzar i explicar la seva obra continua essent, tot i que no en estat pur, l'estudi de la seva personalitat i de les vicissituds biogràfiques tot i que sovint l'intent deriva cap una funció encaminada a ordenar, catalogar o historiar la creació de l'obra d'art. Se sistematitza l'essència del

¹³M. OCAMPO, E. i PERAN, M.: *Teoría del Arte*. Icaria. Barcelona: 1993.

paradigma biogràfic en el quadre núm. 2 on explico les seves bases teòriques i els seus aspectes metodològics¹⁴.

Quadre 2

Paradigma biogràfic	
Base teòrica	Mètode
Allò que explica l'obra d'art es troba en la persona de l'artista que la fa.	Anàlisi i valoració de l'obra a partir de la seva situació ordenada en el trajecte vital de l'artista.
L'obra d'art se situa en un procés lineal progressivament més perfecte i de més qualitat que sempre parteix del precedent immediat.	Relació amb els clients. Reconstrucció biogràfica. Establiment de la relació d'un artista i les seves circumstàncies personals i la seva obra.

Un model de comentari de l'obra d'art pot o ha d'incloure elements biogràfics per entendre l'obra d'un artista –cosa no sempre possible atès l'anonimat de bona part dels creadors l'obra dels quals s'estudia en la història de l'art—tot i que resulta òbviament insuficient en l'actualitat a l'hora d'explicar els significats inherents i les seves denotacions en una obra d'art.

2.3 El positivisme

El segle XVIII marca una sèrie de fites en la història de l'art que han resultat molt significatives. La principal és la superació del mètode biogràfic gràcies a l'aportació de l'historiador germànic Wickelmann, aportació que constitueix el punt de partença de la Història de l'Art com a disciplina científica i que coincideix amb les primeres càtedres d'història de l'art a les universitats europees. La seva obra, *Història de l'Art a l'Antiguitat*, del 1764, és la primera sistematització de l'anàlisi estilística del cànon grec. Wickelmann abandona definitivament el paradigma biogràfic i utilitza un mètode basat en la descripció i la interpretació segons els canons del classicisme imperant a l'Europa del seu temps. Té el mèrit de canviar

¹⁴En totes les sistematitzacions de la base teòrica i del mètode s'han seguit les propostes de les obres ja esmentades de Rosa María Avila i del meu director de tesi.

de rumb la tendència epistemològica dominant a l'hora de parlar de les obres d'art dels segles precedents.

Wickelmann va concebre l'art com un tot orgànic que havia evolucionat a causa de factors geogràfics, climàtics i polítics, seguint pautes de creixement, plenitud i decadència. Amb tot considerava que el patró de la bellesa, com un absolut, era l'assolit per l'art clàssic.

El valor de la seva aportació és doble. D'una banda va propiciar la creació d'un mètode objectivable, cosa que fa que se li atribueixi la paternitat científica de la disciplina i, de l'altra, la seva defensa del classicisme el va convertir en un referent fonamental del qual encara en queden ecos.

Al segle següent la interpretació de l'obra d'art es fonamentarà en la identificació de dades objectivables, contrastades, classificables i que marquen, si bé no lleis en el sentit de les ciències naturals, sí estils i tendències. Ens referim, naturalment, al positivisme que, en una primera fase, va ser determinista. Inlluïts pel rigor científic de les ciències naturals, la història de l'art va buscar elements que es poguessin objectivar. Per aquesta raó van començar a agrupar els artistes segons els estils i segons també les "regions". D'aquí en va néixer una primera classificació d'artistes segons el seu estil i segons "generacions" o "escoles regionals", mètode que ha arribat pràcticament fins als nostres dies. El positivisme va tendir a crear especialistes al servei del col·leccionisme particular que es van dedicar a estudiar l'atribució d'autories de les obres, provar-ne l'origen si no estaven signades tot recorrent al seu passat més primitiu, mesurant les seves dimensions i estat de conservació, i interessant-se per les circumstàncies històriques i orígens geogràfics per establir procedències.

Els representants més importants del positivisme van ser Hipolite Taine i Gottfried Semper. Taine (1828-1895) en la seva *Filosofia de l'Art* és el representant més característic del positivisme. Postula que l'objecte d'estudi de les creacions artístiques no es pot fer de manera aïllada. Aquestes s'expliquen pel medi de què formen part. El gran mèrit de Taine és que va ser el primer a definir medi no a partir de la semblança formal o estètica sinó a partir de la societat. Segons Taine –i això ja és una aportació definitiva que encara avui ensenyem en part a l'escola—l'obra d'art depèn d'un context on hi ha tres ordres explicatius. El primer és l'obra total de l'artista, l'escola o artistes del mateix temps o país (les "generacions" o "escoles regionals" que abans he esmentat); el segon són els elements físics que l'envolten (raça, clima, geografia...) i el tercer, finalment, és d'ordre espiritual (l'estat general de l'esperit i els costums ambientals).

Gottfried Semper (1804-1879) afegirà al naturalisme positivista un interès clau per la tècnica. Postula l'existència d'uns principis objectius que determinen el naixement dels estils. Aquests principis, la tècnica, el material triat i la finalitat pràctica desitjada, definiran les teories de Semper. Del positivisme es pot deduir també els elements teòrics i metodològics que caldrà tenir present en el comentari d'una obra d'art. (Vegi's el quadre núm. 3, on destaco en negreta els aspectes que caldrà tenir en compte en l'estructura d'un comentari de l'obra d'art per a principiants en l'estudi d'aquesta disciplina a segon de batxillerat).

Quadre 3

Paradigma positivista determinista	
Base teòrica	Mètode
<p>El determinisme positivista de les ciències naturals.</p> <p>La història de l'art explica les obres d'art perquè s'aparta de l'especulació filosòfica i es centra en la realitat, en l'obra concreta a partir de dades concretes, observables, classificables i que presenten tendències o continuïtats (no lleis)..</p>	<p>L'obra d'art està condicionada per la raça, el medi físic i moral i els caràcters dominants del període històric (Taine).</p> <p>Cal precisar de l'obra d'art, doncs, la matèria, la tècnica i la finalitat pràctica que es proposa. Tot plegat determina el naixement dels estils.</p> <p>Cal estudiar les "generacions" d'artistes amb una datació, classificació i catalogació rigorosa i exacta.</p>

Jacob Burckhardt (1818-1897) a *La cultura del Renaixement a Itàlia (1860)*, dins del positivisme, va donar un pas més endavant i va concebre l'obra d'art com una anella d'una cadena en la història de la cultura. Per tant l'art s'ha d'interpretar i intentar explicar dins d'un context històric. La seva aportació també és oportuna per fonamentar aspectes de la lectura de l'obra d'art. Vegi's en el quadre núm. 4 les aportacions de Burckhardt al paradigma positivista.

Quadre 4

La lectura de l'obra d'art segons Burckhardt	
L'obra d'art s'explica per:	<ul style="list-style-type: none"> a) La funció entroncada en la tradició de procedència. b) Valoració de categories formals més que no pas individuals. c) Procés vital que es repeteix de manera similar (a les cultures superiors produeix renaixements).

2.3 El formalisme

A finals del segle XIX s'opera una de les reaccions més severes en contra del positivisme: el formalisme. Es tracta d'una metodologia que centra l'obra com a objecte d'estudi en el seu propi llenguatge sense cap altra consideració. Als formalistes no els interessa la biografia de l'artista sinó l'obra i, fins i tot, dins d'aquesta el tema –en el camp de les arts visuals, els és secundari. El que és

fonamental és el seu llenguatge formal. Les variables compositives, l'harmonia, el contrast cromàtic, els efectes lumínics, els valors tàctils, i una altra sèrie de factors són la clau de la identificació de l'obra. El formalisme buscava en la història de l'art criteris d'identitat que l'apartin de la mera crònica dels esdeveniments culturals lligats explicativament a la història política, social o econòmica de les nacions. Buscaven un objecte propi d'estudi que es valgués per ell mateix, l'evolució del qual, a més, depengués del seu propi concepte. Es tractava, doncs, de fer possible una història interna i autònoma de l'art¹⁵. El seu postulat es podria resumir en el següent: l'obra d'art és un sistema autònom de relacions de forma que n'és el seu contingut fonamental de tal manera que la significació s'adjunta a la forma i no a la inversa. Els pensadors que van realitzar les aportacions principals a aquest corrent van ser, sens dubte, Alois Riegl (1858-1905) i H. Wölfflin (1869-1945).

Segons Riegl la voluntat artística que s'opera dins de l'artista és una força real tot i que abstracta mitjançant la qual es manifesta estèticament l'esperit de l'època. Influït per la filosofia de Hegel, segons el qual la història té un sentit dins de l'esdevenidor humà del qual són testimoni precisament les obres d'art, aquestes serien l'expressió d'una mena de desig determinat col·lectiu. La força col·lectiva de l'esperit humà establiria l'afinitat de formes coetànies i de totes les manifestacions culturals d'una època. No es jutja l'objecte sinó el desig que el produeix. Cada canvi d'estil té la seva arrel en el canvi d'ideologia d'un grup d'individus. En definitiva: l'obra d'art té una especificitat formal com a resultat de la força de l'artista constituït en intèrpret i executor inconscient de la voluntat artística col·lectiva.

¹⁵ Vegi's sobre aquesta qüestió F. Pérez Carreño: "El formalismo y el desarrollo de la Historia del Arte" a V. Bozal: *Historia de las Ideas Estéticas y de las teorías Artísticas contemporáneas*. Visor. Madrid: 1996.

La sistematització del formalisme que va tenir més èxit es deu a H. Wölfflin l'obra principal del qual es llegeix encara avui amb interès.¹⁶ Per a ell existeixen cinc categories antagòniques que es van succeint en el temps (lineal i pictòric; superficial i profund; unitat i multiplicitat; claredat i obscuritat i, finalment, tancat i obert). Les primeres d'aquestes categories les trobaríem clarament representades en el Renaixement mentre que les segones serien pròpies del Barroc. L'element a valorar de l'art són les seves formes les quals són totalment autònomes i al marge de qualsevol context. Per aclarir aquests conceptes faig esmena de dues cites de l'obra de Wölfflin (*Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*):

L'obra d'art és un fet estètic concret el valor del qual radica en el llenguatge de les formes capaç de despertar sensacions en l'espectador, quedant en un segon lloc el coneixement de l'artista, la reconstrucció del medi social, polític i religiós en el qual aquesta fou creada així com l'ús de documents i dates. És, per tant, una Història de l'Art sense noms, és la història dels estils, la finalitat més alta del qual consisteix a enllaçar entre les manifestacions artístiques a través de la selecció de característiques comunes; des d'aquesta perspectiva conèixer els estils és conèixer l'art.(...)

Tot artista es troba amb determinades possibilitats "òptiques", a les quals es troba vinculat. No tot és possible en tots els temps (...) Es descobreix en la Història de l'estil un substrat de conceptes que es refereixen a la representació com a tal, i pot fer-se una teoria evolutiva de la visualitat occidental en la qual les diferències dels trets individuals i nacionals ja no tindrien tanta importància (...). Per tant els estils no s'han de comparar amb un model exterior, considerat qualitativament superior, sinó que ha de ser considerats en ells mateixos, valorant-ne les obres produïdes en

¹⁶Em refereixo concretament a H. WÖLFFLIN: *Conceptos fundamentales de Historia del Arte*. Espasa-Calpe. Madrid: 1985.

*funció del que l'estil o la configuració òptica d'un moment es proposa. No existeixen estils millors que d'altres, existeixen estils distints com existeixen mirades diferents*¹⁷.

Durant el segle XX van ser molts els historiadors de l'art que es van apuntar al paradigma formalista com per exemple Henri Focillon el qual en la seva *Vie des formes* de 1934 afirmava que les formes són estables i les significacions, en canvi, són canviants. Són aquestes darreres les que s'uneixen a les formes i no a l'inrevés. Per a Focillon el que conforma un estil no és altra cosa que els elements formals que en constitueixen el repertori i el vocabulari sens oblidar l'estudi de les relacions que les formes poden tenir entre si, és a dir, el que podríem anomenar una síntesi formal. Les formes s'estudien en les seves manifestacions espacials, materials, espirituals i temporals. Segons Focillon cada estil travessa una sèrie d'edats, més o menys llargues i intenses. En tots els períodes històrics aquestes edats de l'estil presenten idèntics caràcters. Per al teòric francès aquestes edats o etapes són quatre.

A la primera l'anomena "experimental" i vindria a ser un procés de definició de l'estil en què la plàstica respecta la potència de les masses i la densitat del mur i del bloc i els modelats són sempre superficials. La segona seria la "clàssica", etapa en la qual s'expressa ja una idea clara d'identitat i seguretat. La tercera Focillon l'anomena de "refinament". És el moment en què s'arriba a la màxima elegància, amb una calculada independència de les parts i amb un refinament exquisit de la imatge humana. La quart i darrera etapa és qualificada de "barroc". És el moment en què es dóna la màxima llibertat expressiva. Les formes ja viuen per elles

¹⁷ Els dos textos es troben citats a R. Àvila: *op. cit.*, pàg. 55.

mateixes amb intensitat, envaeixen l'espai, el perforen i l'ocupen de totes les maneres possibles.

Aquesta metodologia que -si més no aparentment produeix una sensació estranya pel seu rebuig del context social, econòmic i mental en què s'inscriu una obra d'art per a la seva explicació- ha possibilitat la teorització de l'art abstracte dels nostres dies ja que sovint determinades abstraccions es presenten com un art de formalització autònoma. Al formalisme li devem, si més no, que ens ensenyés a mirar una obra des de l'òptica compositiva i formal i que centrés l'interès en la mateixa obra d'art com a fet estètic concret¹⁸. Se sistematitza en el quadre núm. 5 les bases teòriques i el mètode del paradigma formalista.

Quadre 5

Paradigma formalista	
Base teòrica	Mètode
<p>L'obra d'art és un sistema de pures relacions formals, a través de línies i de colors o bé d'espais i volums.</p> <p>L'obra d'art està determinada per una <i>Kuntswollen</i> (=força artística), una força real i abstracta mitjançant la qual es manifesta, estèticament, l'esperit d'una època.</p>	<p>L'obra d'art s'ha d'entendre en funció de l'anàlisi de les seves formes, les quals defineixen o tipifiquen la producció d'un artista o bé un estil.</p> <p>En virtut de l'anterior l'obra d'art s'analitza segons:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La configuració externa, òptica i material. • Les referències espirituals d'una cultura. • Les categories formals (com les de Wölfflin). <p>Inici del relativisme estètic (Wölfflin): no cal tenir un model (l'Antiguitat) com a patró vàlid per comparar.</p>

2.4 El paradigma iconològic

Sense que s'abandoni el paradigma formalista i tot i que hi hagi historiadors de l'art que fins avui continuen essent positivistes i estudiant les biografies dels artistes com a via per a la explicació de l'obra artística, a mitjans segle XX apareix

¹⁸A Espanya, grans historiadors de l'art com M. Gómez Moreno, J. Camón Aznar i D. Angulo Iñiguez –el manual d'aquest darrer era encara vigent als anys 70 del segle passat com a llibre de text a la universitat de Barcelona– pertanyen al corrent formalista.

un nou paradigma interpretatiu: el mètode o paradigma iconològic. Com el seu propi nom indica per l'etimologia la història de les formes queda relegada a un segon pla mentre la preferència dels historiadors se centra en les idees i la seva relació amb les imatges.

El nou mètode es basa en la descripció, anàlisi i classificació de les imatges, d'una banda, i, de l'altra, per la interpretació d'aquestes imatges en relació als continguts simbòlics i culturals que hi ha a cadascuna d'elles. La primera part és el que els fundadors del mètode van anomenar **anàlisi iconogràfica** mentre que la segona fase és la pròpiament **iconològica**.

Les arrels filosòfiques d'aquest paradigma cal buscar-los en la idea de símbol a la filosofia de Hegel –el filòsof alemany considera el símbol com l'origen de l'art—i en l'obra de Husserl i de Heidegger. Tanmateix qui realment va impulsar en l'arrel una nova mirada sobre la realitat i, per descomptat, també sobre la producció artística va ser E. Cassirer.¹⁹ Cassirer defineix símbol com un signe concret al qual s'hi afegeix un contingut espiritual que s'hi identifica íntimament.

La figura més rellevant i reconeguda del mètode iconològic és, sens dubte, Erwin Panofsky (1892-1968) que el va precisar amb rigor. A més ha estat l'iconòleg més traduït al castellà, cosa que ha facilitat el seu coneixement en la nostra formació acadèmica²⁰.

Amb aquesta proposta metodològica Panofsky intenta buscar el per què certes imatges i actituds són d'una forma determinada en relació a determinades situacions històriques. D'aquesta manera les obres d'art no es contempen només

¹⁹E. CASSIRER: *Filosofía de las formas simbólicas*. Fondo de Cultura Económica. México: 1983.

²⁰E. PANOFSKY: *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Alianza Editorial. Madrid: 1975. (---): *La perspectiva com a forma simbólica i altres assaigs sobre teoria de l'art*. Edicions 62. Barcelona:1987. (---): *El significado de las artes visuales*. Alianza Editorial. Madrid: 1993. (---): *Estudios sobre iconología*. Alianza editorial. Madrid: 1996. (---): *Idea*. Càtedra. Madrid: 1998.

com a imatges sinó també com a idees. La història de l'art resulta aleshores inseparable de la història de les idees. L'obra d'art no és un simple objecte que cal analitzar en les seves relacions formals sinó que amaga un complex conjunt de significats i n'és alhora el suport. L'obra d'art, a l'inrevés dels postulats formalistes, no es pot separar del seu contingut o de les seves significacions. I el contingut té, per a Panofsky, tres nivells: la forma materialitzada (que per a ell és pròpiament parlant l'estil), la idea convencions representada (iconografia) i, el significat profund o intrínsec (iconologia). Per a la seva interpretació les fases del mètode queden també reduïts a tres.

La primera fase és l'anàlisi **preiconogràfica**: consisteix en la descripció de les formes i dels principis de representació. No cal cap disciplina ni facultat especial. El principi controlador és la història de l'estil que ens permet saber de quina manera determinats motius van ser representats en un temps, en un espai i en una cultura determinada.

La segona fase és l'anàlisi **iconogràfica**: consisteix a identificar el contingut temàtic (històries, al·legories...) interpretades a través de fonts literàries. Implica la identificació, la descripció i la classificació de les imatges tal i com les transmeten les fonts literàries. El principi controlador és la variació històrica que han sofert els temes iconogràfics al llarg del temps.

L'anàlisi **iconològica**, finalment, consisteix a escatir o dilucidar el significat intrínsec del contingut a través d'identificar els principis subjacents que es palesen en la mentalitat bàsica d'una nació, època, classe social, creença religiosa o filosòfica matisada per una personalitat i condensada en una obra. Es tracta d'un procés interpretatiu. El principi controlador d'aquesta fase és la documentació

exhaustiva de les tendències generals i essencials de l'esperit humà en determinades circumstàncies.

Dins dels iconòlegs que han tingut més difusió entre nosaltres no puc obviar l'obra de Ernest Gombrich la història de l'art del qual és un model de profunditat en el contingut i de senzillesa didàctica en l'exposició²¹. Se sistematitza en el quadre núm. 6 les bases teòriques i el mètode iconològic.

Quadre 6

Paradigma iconològica	
Base teòrica	Mètode
<p>Hegel considera el "símbol" com el principi de l'art.</p> <p>La filosofia de E. Cassirer (hereu de Hegel, Husserl i Heidegger) en la qual defineix <i>forma simbòlica com aquella mitjançant la qual un particular contingut espiritual s'uneix a un signe concret i s'hi identifica íntimament.</i></p> <p><i>L'obra d'art proporciona la clau per entendre els trets essencials d'una època, la seva poètica, el seu sistema de govern i els seus mètodes de producció, en definitiva, la mentalitat subjacent en aquestes activitats (A. Warburg).</i></p> <p>Les formes, doncs, no es poden separar del contingut i porten un missatge intrínsec.</p> <p>L'autèntic significat de l'obra és la seva funció simbòlica.</p>	<p>Cal desvetllar el significat de les obres per tal de descobrir les idees de l'artista.</p> <p>Cada element formal i temàtic porta o conté un missatge en funció de l'època en què viu l'artista.</p> <p>Cal procedir per tres passos (E. Panofsky):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase preiconogràfica • Fase iconogràfica • Fase iconològica <p>Cal documentar-se en fonts literàries, filosòfiques, històriques, religioses, etc. per interpretar l'obra. És el primer paradigma interdisciplinar de la història de l'art.</p>

A continuació es sintetitza el paradigma sociològic, potser el que més impacte ha tingut en la formació de bona part de l'actual professorat d'història d'art a l'ensenyament secundari.

²¹ E. GOMBRICH: *Historia del Arte*. Debate. Barcelona: 1987

2.5 El paradigma sociològic

El paradigma o enfocament sociològic interpretar l'obra d'art respecte de la societat on aquesta s'ha produït i s'ha rebut. Insisteix en un punt d'interpretació que ha estat menystingut relativament pels altres paradigmes que he ressenyat fins aquí. El seu postulat bàsic, deduït de l'obra de Marx i d'Engels, consisteix a considerar l'obra d'art com un element de la superestructura d'una formació social i constitueix un vehicle d'expressió de la ideologia dominant. Crec que la cita de F. Antal que recull Rosa María Ávila en el seu estudi sintetitza molt bé les intencions d'aquest paradigma:

Tota obra d'art es fa en funció d'un determinat públic, tant en l'aspecte formal com en el contingut. Però com que el públic no és unànim en els seus gustos i tampoc no és homogeni en cada moment i lloc, es produeixen estils diversos simultàniament. Aquesta heterogeneïtat està motivada per diferències socials, econòmiques i, per tant, per la visió o filosofia de cada grup davant la vida pràctica. Les imatges, en ser l'art una manera de satisfer les necessitats de classe, són la traducció de les seves ideologies, de la seva visió general de la vida. D'aquesta manera, l'artista és com un instrument posat al servei del públic i aquest és qui determina l'obra d'art, per la qual cosa és convenient preocupar-se de conèixer els promotors i clients de les imatges. La superestructura ideològica depèn, un cop més, de la infraestructura econòmica, però sense estar-hi supeditada, com un efecte que depèn d'una causa²².

L'enfocament sociològic aporta una concepció de l'obra d'art com a document històric de la societat d'un període o moment determinat i, sobretot, la consideració del rol social de l'artista així com el condicionant explicatiu que per al

²²F. ANTAL: *El mundo florentino y su ambiente social*. Citat en R.M. Ávila: *op. cit* pàg. 55

desxiframent del significat aporta el paper del comitent (pagament i direcció, per exemple, d'un programa iconogràfic) i del públic a qui va destinat (funció). També té un interès notori el fet que les formes es relacionin amb una ideologia i que es puguin establir vincles entre elles i les idees de la classe dirigent en un moment històric determinat. També constitueix una aportació la valoració no neutra de l'obra d'art, en la mesura que aquesta està carregada d'ideologia i una ideologia, a més, que és activa en la formació d'idees i com a motlle de valors per a les consciències col·lectives.

Els teòrics que millor van aplicar aquest mètode i que es presenten a la història social de l'art com a pioners d'aquest paradigma són Fredrick Antal²³ (1887-1954), Arnold Hauser²⁴ (1892-1978) i Nicos Hadjinikolau.²⁵

Antal inaugura la història social de l'art amb l'estudi del món florentí al renaixement on proposa l'art com un document històric de l'època i com a part de la ideologia dominant. La ideologia, d'altra banda, no és altra cosa que una visió del món o construcció mental que tracta de justificar l'ordre social existent. A. Hauser –de gran influència en les generacions dels anys 60 i 70 a la universitat catalana—manté la posició marxista d'Antal. Amb tot reconeix que el significat sociològic d'una obra d'art no s'ha de confondre amb el valor artístic, alhora que admet que tot està condicionat socialment per ser obra d'individus que es troben en una situació social determinada. Finalment per a l'estudiós grec Hadjinikolau l'art és una forma de producció ideològica en imatge que pot tenir dues variables. Serà negativa, quan reproduïx la ideologia dominant com passa gairebé sempre; serà positiva, en canvi, quan s'oposa o denuncia aquesta classe dominant. L'art,

²³F. ANTAL: *El mundo florentino y su ambiente social*. Alianza Editorial. Madrid: 1989.

²⁴A. HAUSER: *Historia social de la literatura y el arte*. Editorial Debate. Madrid: 1998

²⁵N. HADJINIKOLAU: *Historia del arte y lucha de clases*. Siglo XXI. Madrid: 1975.

doncs, pot constituir un instrument més de lluita per a l'emancipació de les classes oprimides. Tot i que s'ha acusat aquest paradigma, amb raó, d'un excés de mecanicisme en la interpretació de l'obra d'art que l'empobreix pel que fa a l'anàlisi dels seus significats, cal reconèixer que dur a les seves darreres conseqüències algun dels postulats de Taine i obre una camp nou d'interpretació que cal incloure en el comentari de l'obra d'art si realment volem acostar-nos d'una manera mínimament completa a la seva explicació. Se sistematitzen les bases teòriques i el mètode consegüent en el quadre núm. 7.

Quadre 7

Paradigma sociològic	
Base teòrica	Mètode
<p>El mode de producció condiona el procés social, polític, intel·lectual i cultural en el seu conjunt. L'art és un fenomen de la superestructura d'una formació social.</p> <p>L'art té una autonomia molt relativa ja que està condicionat pel comitent, el mecenes, la ideologia dels destinataris, etc.</p> <p>En les imatges d'una obra, inclòs arquitectònica, s'hi reflecteix el moment de la lluita de classes. Aquestes depenen de la concepció ideològica dominant.</p>	<p>L'obra d'art s'ha d'entendre en funció de l'expressió específica d'individus i grups socials en moments històrics concrets.</p> <p>L'obra d'art és un document comunicatiu per a la seva època i també per a les posteriors.</p> <p>L'obra d'art és sobretot el reflex i l'expressió de la ideologia de la classe dominant.</p> <p>El factor econòmic és clau per interpretar l'obra d'art.</p>

Fins aquí la concepció de l'art i els principals paradigmes amb què he basat la programació i les activitats destinades a construir interpretacions i comentaris de l'obra d'art que es reprendran quan s'analitzi el condicionant de les PAU a l'hora de plantejar les activitats d'avaluació. Tot seguit es passarà a plantejar el marc de les disposicions oficials que condicionen l'aprenentatge de la història de l'art a segon de batxillerat, és a dir, el currículum oficial de la matèria en el curs 2008-2009.

3. El currículum d'Història de l'Art i la prova de les PAU

Fins ara he parlat de l'àmbit d'investigació on se situava la recerca--desenvolupament curricular i avaluació—en l'especificitat de la didàctica de la història de l'art a segon de batxillerat. En conseqüència s'han hagut de sintetitzar els paradigmes de la disciplina dels quals en se'n traurà l'esquema de comentari que es pretén exposar i fer aprendre tant en la programació de la matèria, com en les formes d'avaluació i el material d'ajut proposat al professorat experimentador. Abans, però, de centrar-nos en la programació i en les formes de comentari i lectura de l'obra d'art, cal exposar breument dos dels condicionants importants d'aquesta matèria en el curs de segon de batxillerat: el currículum vigent en aquells moments²⁶ i l'estructura de les proves d'aquesta disciplina a les PAU.

3.1 Els condicionants del currículum

El currículum del 2002 està estructura en les següents parts: una introducció on es fonamenta teòricament l'assignatura i s'hi prescriuen alguns aspectes de gestió del contingut; els objectius generals, que marquen les finalitats cognitives, procedimentals i actitudinals de la disciplina; el contingut amb una separació clara de fets, conceptes i sistemes, procediments i, finalment, valors, actituds i normes. Finalment el currículum acaba amb uns objectius terminals que no són altra cosa que els criteris d'avaluació, és a dir, els resultats esperats d'aprenentatge de l'alumnat en la disciplina.

En la introducció es justifica l'enciclopedisme de la programació –des de la prehistòria fins als nostres dies—a raó de tres hores lectives a la setmana.

²⁶El currículum vigent data de l'any 2002. Just a partir del curs 2009-2010 ha entrat en vigor un altre currículum d'Història de l'Art que, tanmateix, no presenta grans diferències amb el que ha servit de base a la recerca.

La selecció dels continguts d'Història de l'art se centra, prèvia introducció de les seqüències prehistòriques i de l'Antiguitat pre-hel·lènica, en els models clàssics — patró i mesura de diversos moments de la Història i testimoni mut dels orígens d'Europa—, en l'anàlisi d'alguns temes del món medieval i modern, i en l'estudi d'algunes línies de l'art contemporani del segle XX a partir dels seus precedents vuitcentistes. El propòsit fonamental consisteix a facultar l'alumnat per llegir obres d'art de forma progressiva amb unes guies que li facilitin l'autonomia i la introducció a la terminologia específica de la disciplina²⁷.

Així, doncs, el currículum de la disciplina manifesta que el propòsit fonamental consisteix a facultar l'alumnat a llegir les obres d'art. Això fa que l'exposició metodològica de com procedir a comentar o "llegir" una obra d'art sigui un constituent essencial de la matèria. També cal dotar l'alumnat d'una terminologia específica de la disciplina que haurà de ser capaç d'articular amb precisió i rigor quan comenti una obra d'art.

Hom podria tenir la sensació que la proposta d'una programació que abasti des de la prehistòria fins als nostres dies és, com sempre, excessiva. Amb tot el legislador, a la mateixa introducció, és conscient de la impossibilitat de combinar didàcticament l'aprenentatge del comentari de l'obra d'art – que és lent—amb l'aprenentatge conceptual de tota la història de l'art només en tres unitats lectives a la setmana. Per això, i em sembla un encert, a la introducció mateixa es prescriu una forma molt concreta d'impartir el contingut d'aquest currículum:

La pràctica docent ha posat de manifest al llarg de molts cursos la dificultat d'abastar l'amplitud i complexitat dels continguts d'aquesta matèria. Cal procedir a una selecció equilibrada que en permeti l'aprofundiment amb una especial atenció a l'art contemporani. D'acord amb això, i amb el que indiquen els objectius terminals,

²⁷DOG 3674 (19/07/2002). Currículum d'Història de l'Art. El subratllat és meu.

el primer i el quart blocs de continguts conceptuals s'han de desenvolupar obligatòriament, i dels altres dos, a judici del professorat, se seleccionaran aquells continguts que es creguin més oportuns segons el context educatiu en què s'hagin de desenvolupar. S'ha optat per un currículum d'Història de l'art reduït en el seu àmbit cronològic, però intensificat en l'aprofundiment de les relacions, lectures i metodologies d'anàlisi de les obres d'art, amb la finalitat que els aprenentatges es constitueixin en nuclis significatius que permetin l'avenç consolidat cap a progressives ampliacions en el futur²⁸.

El primer bloc que s'ha d'impartir obligatòriament és el bloc procedimental (quadre 8) mentre que el quart bloc es correspon amb l'art contemporani (quadre 9).

Quadre 8

El primer bloc de contingut del currículum

1. La història de l'art: conceptes i mètodes.

- 1.1. El concepte d'art: assaig de definició en el marc de la seva evolució històrica.
- 1.2. Vehicles, tècniques, materials i tipologies artístiques: la seva classificació.
- 1.3. La necessitat i la funció de l'art al llarg de la història.
- 1.4. El concepte d'estil i la seva periodització. Anàlisi diacrònica d'un vehicle artístic al llarg del temps.
- 1.5. L'evolució del rol de l'artista al llarg del temps. Les relacions actuals entre l'artista i l'espectador.

²⁸ DOGC 3674 (19/07/2002). Currículum d'Història de l'Art. Introducció. El subratllat és meu.

Quadre 9

El quart bloc de contingut del currículum

4. L'art contemporani.

- 4.1. Definició de l'àmbit cronològic i estilístic de l'art contemporani. Síntesi evolutiva dels estils pictòrics del segle XIX. La pintura catalana al segle XIX.
- 4.2. Evolució de l'arquitectura al llarg del segle XIX.
- 4.3. Els principals corrents arquitectònics del segle XX: modernisme, racionalisme, organicisme i estil internacional. El modernisme a Catalunya. Anàlisi d'alguns exemples.
- 4.4. Les avantguardes abans de la Segona Guerra Mundial. Les avantguardes a Catalunya. Anàlisi de l'obra d'un autor/a.
- 4.5. La plàstica a la segona meitat del segle XX. Anàlisi d'alguna obra plàstica rellevant o particularment representativa de la segona meitat del segle XX.
- 4.6. El llenguatge del cinema: síntesi dels principals gèneres i estils. Anàlisi del llenguatge fílmic. Anàlisi de l'obra d'algun director/a de cinema de la segona meitat del segle XX.

Tal i com es pot deduir de la introducció i del contingut dels blocs primer i quart el currículum condiona clarament que la contemporaneïtat artística –considerant contemporani des de el neoclassicisme fins a les avantguardes- s'ha d'impartir obligatòriament. Pel que fa als altres dos blocs –l'art antic i medieval, d'una banda, i l'art occidental durant l'edat moderna—només cal triar-ne una època com a mínim. Això es desprèn tant de la introducció com, sobretot, dels objectius terminals (quadre 10).

Quadre 10

Els objectius terminals 9, 10, 11, i 12

9. Resumir els components determinants i les línies bàsiques de les formes, temes i funcions d'una de les èpoques de la Història de l'art (llevat de la Contemporània), tot establint-hi les ruptures i continuïtats pertinents i situant-ho amb la màxima precisió possible en la seva cronologia històrica.
10. Identificar diverses obres arquitectòniques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.
11. Identificar diverses obres escultòriques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament, explicant-ne el tema i les seves fonts, i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.
12. Identificar diverses obres pictòriques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament, explicant-ne el tema i les seves fonts, i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.

Als objectius terminals del currículum s'especifiquen clarament que el que es prescriu com a mínim en la descripció dels resultats d'aprenentatge de l'alumnat és el coneixement d'aspectes concrets en arquitectura, pintura, escultura i línies generals estilístiques *d'una època que no sigui la contemporània*. No queda clar en el currículum què s'entén per època, és a dir, si ens referim a un estil concret, el romànic per exemple, o bé a un bloc una mica més extens (l'art clàssic, entenen dins d'aquest apartat tant l'art de Grècia com de Roma). El que sí que queda clar és que no és prescriptiu com a mínim saber tota la història de l'art des de la prehistòria fins als nostres dies. I també resulta evident que l'època contemporània és obligatòria.

En el currículum també hi destaquen els continguts procedimentals, dins dels quals hi ha una referència explícita a les aplicacions del mètode de la història de l'art (quadre 11).

Quadre 11

El segon bloc del contingut procedimental

2. Anàlisi i interpretació de les obres d'art

- 2.1 Aplicació d'un esquema de lectura de l'arquitectura.
- 2.2 Aplicació d'un esquema de lectura de l'escultura.
- 2.3 Aplicació d'un esquema de lectura de la pintura.
- 2.4 Aplicació d'un esquema de lectura de l'obra fílmica.
- 2.5 Aplicació i ús del vocabulari específic de la Història de l'art.
- 2.6 Empatia de la percepció artística en un context històric.
- 2.7 Comparació interpretativa entre obres significatives.

A propòsit d'aquest contingut sembla clar que hi ha dos objectius terminals que s'hi refereixen concretament (quadre 12).

Quadre 12**El segon bloc del contingut procedimental**

4. Resumir els passos d'un sistema de comentari i lectura d'una obra arquitectònica, pictòrica, escultòrica i fílmica.
5. Aplicar a diverses obres arquitectòniques, pictòriques, escultòriques i fílmiques un sistema de comentari i lectura d'acord amb uns passos explicitats prèviament.

Així, doncs, en la mesura que el professorat de la matèria consideri que aquest bloc d'aplicació de comentari sigui rellevant, queda clar que caldrà buscar un esquema de comentari que estigui ben fonamentat en els paradigmes estudiats prèviament en l'apartat anterior.

Tanmateix l'acció proactiva que tenen les proves d'accés a la universitat (PAU) han acabat d'orientar una pràctica molt concreta de la majoria del professorat d'aquesta disciplina, a la qual ens hi referirem més endavant.

3.2 Els condicionants de les PAU

La decisió sobre l'estructura de la prova de les PAU a la matèria d'Història de l'Art va acabar de decantar el perfil de programació i la didàctica d'aquesta disciplina a segon de batxillerat. De tots és ben sabut la pressió que rebem els professors de secundària en funció de les proves de les PAU i, per tant, lògicament, fins a quin punt condiciona la nostra programació i el tipus d'activitat que proposem a l'alumnat tant en relació al contingut exposat com en allò que concerneix les formes que adopta l'avaluació.

Les actuals proves de les PAU provenen de la forma d'avaluació que es va adoptar per a aquells i aquelles alumnes que cursaven el batxillerat LOGSE que a Catalunya es va avançar zonalment en alguns centres. La formulació de la prova es va adaptar al format del nou currículum. Quan el COU va desaparèixer, el

format de les PAU del batxillerat LOGSE va passar a ser general. L'estructura de la prova de les PAU en història de l'art es va basar precisament en els elements del currículum que hem destacat en l'apartat anterior: manifestar coneixement d'un esquema de comentari i saber-lo aplicar a una obra concreta extreta d'un llistat publicat oficialment.

Quadre 13

Estructura de la prova d'Història de l'Art a les PAU

1. Cada prova contindrà dues opcions (A i B) perquè l'alumnat en triï una.
2. Cada opció constarà de dos exercicis. Cada exercici valdrà 5 punts.
3. El primer exercici de cada opció constarà d'una pregunta oberta sobre la forma de comentar una obra pictòrica o arquitectònica o escultòrica (**Nota 1**). A continuació es reproduirà una obra d'art contemporani (del període comprès des de finals del segle XVIII i pels segles XIX i XX) **que s'haurà de comentar aplicant l'esquema anterior**. Les preguntes sempre es formularan de la mateixa manera:

- a. Resumiu o esquematitzeu el procediment que seguïu per comentar una obra arquitectònica o pictòrica o escultòrica (1 punt)
- b. Apliqueu aquest esquema de comentari a l'obra "x" (4 punts)

(Nota 1: Objectiu terminal 4: Resumir els passos d'un sistema de comentari i lectura d'una obra d'art arquitectònica, pictòrica o escultòrica.)

5. En el segon exercici de cada opció es proposaran tres obres més:

- una d'art clàssic (Grècia i Roma)
- una altra d'art medieval (Romànic i Gòtic)
- una tercera d'art modern (segles XV, XVI, XVII i XVIII)

D'aquestes tres obres l'alumnat només n'haurà de comentar una a lliure elecció responent les qüestions següents que seran les mateixes per a totes les proves:

Trieu una de les tres obres que hi ha a continuació i responeu les qüestions que se us proposen.

- Si trieu una obra arquitectònica:
 - Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la breument amb el context històric (1 punt)
 - Digueu a quin estil pertany l'obra que heu triat i descriuiu els elements més importants d'aquest estil. Comenteu-ne l'estructura i els espais. Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció. (2,5 punts)
 - Resumiu el significat i la funció de l'obra escollida (1,5 punts)
- Si trieu una obra pictòrica o escultòrica:
 - Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la breument amb el context històric (1 punt)
 - Digueu a quin estil pertany l'obra que heu triat i descriuiu els elements més importants d'aquest estil. Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció. (2 punt)
 - Identifiqueu i comenteu la iconografia de l'obra que heu triat i resumiu-ne el significat i la funció. (2 punts).

6. (...) per facilitar la tasca del professorat es proposen a l'annex uns llistats d'obres de cada període. Cal recordar que no és preceptiu que l'alumnat les treballi totes llevat de les contemporànies i de les d'un dels períodes esmentats al punt 5, **malgrat que es aconsellable donar una visió general de totes les èpoques.**
7. Entre les dues opcions de la prova hi haurà almenys una obra d'art catalana.
8. Les obres d'art proposades per a la prova explicitaran el seu nom i el de l'autor o autora, si és conegut.
9. **Es procurarà** que l'obra d'art contemporani de cada opció **no sigui del mateix vehicle** (si a una opció és una pintura, a l'altra serà una obra arquitectònica o una imatge escultòrica) i **mantinguin una certa distància en el temps, la qual cosa no vol dir que una sigui forçosament del XIX i una altra del XX.**

D'altra banda l'estructura de les proves va interpretar el contingut del currículum en el sentit que la part contemporània de la història de l'art era obligatòria i que "una de les altres èpoques de la història de l'art que no sigui la contemporània" comportava triar diverses qüestions a propòsit d'una obra d'art clàssic (Grècia i Roma), o bé d'una obra d'art medieval (romànic i gòtic) o bé d'una obra d'art modern (renaixement i barroc). L'oficina de les PAU, a més, va furnir un llistat d'obres de cada període sobre les quals s'efectuàrien els exàmens d'accés a la universitat. La prova de les PAU, doncs, responia a l'esquema del quadre núm. 13²⁹.

Si es reproduïx l'esquema de la prova d'Història de l'Art a les PAU és per dues raons. La primera és per entendre com aquest tipus de prova ha condicionat des de la seva existència fins ara el tipus de programació del professorat de la matèria. La majoria del professorat ha optat per exposar el període de l'art clàssic —on s'aprofita l'ocasió per començar a posar les bases del comentari de les obres arquitectòniques i escultòriques— i, en acabat, passa durant la resta del curs a impartir l'art contemporani des de el neoclassicisme i romanticisme fins a l'actualitat. Tot i que no només mostra per a l'aprenentatge les obres del llistat de

²⁹ http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/acces/vies/pau/examens/materia/historia_art.html (consulta efectuada al juny de 2008)

les PAU és obvi que les utilitza prioritàriament en les seves classes i és sobre aquestes obres que fa treballar de manera extensa al seu alumnat. També és cert que hi ha un sector minoritari del professorat que inicia la història de l'art a l'etapa moderna, lligat sense solució de continuïtat l'etapa contemporània. Com es pot deduir d'aquest condicionant la present recerca s'ha hagut d'adaptar a la pràctica majoritària del professorat. Per tant el contingut de les avaluacions dissenyades ha estat fonamentalment sobre l'art clàssic i sobre l'art contemporani³⁰.

En segon lloc aquest tipus de prova ha tendit a posar l'èmfasi en l'estudi del comentari de l'obra d'art ja que tot l'alumnat ha de posseir un esquema de comentari i l'ha de saber aplicar a una obra contemporània. Per aquesta raó m'he proposat, seguint el model del meu director de tesi, fonamentar l'aprenentatge d'un esquema de comentari basat en els paradigmes i en la tradició del professorat. I també en l'esquema subjacent que es pot deduir de les preguntes que es formulen a propòsit de l'obra no contemporània.

³⁰ Amb tot, com tindrè ocasió d'exposar més endavant, hi ha hagut uns professors que han començat per l'art modern. En aquest cas durant el primer quadrimestre no han efectuat PCO.

4. El comentari de l'obra d'art: descripció i fonaments

Abans de la fonamentació metodològica crec arribat el punt en el qual ja puc precisar l'esquema de comentari que proposaré i la seva fonamentació teòrica.

En els apartats que precedeixen s'han sintetitzat els paradigmes triats al llarg de la història de l'art d'una banda, i, de l'altra els condicionants de les proves de les PAU i de l'aplicació del currículum de la matèria. Atesa, doncs, la importància del comentari ara és el moment d'estructurar l'esquema de comentari que haurà d'estar dissenyat en les PCO que es passaran als alumnes. Segueixo en aquest punt les indicacions del meu director de tesi que han estat publicades en una de les seves obres³¹.

En tot cas no sembla prudent, atès el que indica el currículum i la pràctica docent de la majoria del professorat que conec, fonamentar en un sol paradigma de la metodologia de la història de l'art l'esquema de comentari. En vistes a una programació comuna per a diversos professors experimentadors crec pertinent desenvolupar un esquema que permeti arribat el cas un aprofundiment en un altre èmfasi segons l'obra concreta o segons la formació de cada professor o professora.

³¹ C.-A. TREPAT: *El taller de la mirada. Una didàctica de la història de l'art*. Pagès editor. Lleida: 2002. En particular el capítol segon.

Quadre 14

Esquema general per a la lectura d'una obra artística		
PASSOS	Preguntes o qüestions	Conceptes
1. Documentació general o catalogació i primer cop d'ull (descripció)	Què és ? De quina època és? On és? Quines dimensions té? Com és en línies generals?	Conjunt d'aspectes i dades externes de l'obra. [Font positivista]
2. Anàlisi formal	<i>Com és en concret?</i> <i>De quina manera diu o es comunica?</i>	El vocabulari o significant concret del vehicle artístic, l'estil [Font formalista i iconològica]
3. Interpretació	Contingut Què significa? Què vol dir?	El significat o semàntica de l'obra, el tema [Font iconològica i sociològica]
	Funció Per què es va fer? Amb quina finalitat?	Les diverses raons (personals, socials, econòmiques, ideològiques, etc.) que impulsen la creació d'una obra d'art i les seves finalitats conscients. [Fonts positivista, iconològica i sociològica]

En principi, doncs, proposo, seguint la teoria fonamentada del doctor Trepà, un esquema bàsica que pugui generar un procés ordenat de comentari aplicat als tres vehicles artístics que s'imparteixen a l'assignatura d'història de l'art: escultura, arquitectura i pintura. El fonament epistemològic de l'esquema tindria en compte les principals aportacions dels diversos enfocaments metodològics (Vegi's quadre núm. 14).

Com es pot observar a partir de la sistematització d'aquest quadre un cop s'han identificat els enfocaments metodològics de cada paradigma s'han identificat aquells aspectes que cal llegir en una obra d'art. És el que hi ha a la columna de l'esquerra: la documentació i descripció inicial, l'anàlisi formal i la interpretació (contingut i funció).

A continuació s'ha deduït un ordre seguint el criteri didàctic clàssic consistent a organitzar la informació anant del que és més particular i senzill al que és més general i complex. A més resulta oportú proposar cada pas general amb la proposta de resolució d'una sèrie de qüestions o preguntes que assenyalen les tasques que s'ha de formular la persona -en aquest cas l'alumne/a que s'enfronta a l'obra d'art (columna central)-. En aquest sentit sembla imposar-se l'evidència que cal començar per situar l'obra que s'estudia en les **dades bàsiques de la seva catalogació**, en l'espai i el temps i, a continuació, exercitar-se a redactar una **descripció** bàsica. El procediment de la descripció caldrà aprendre'l, o consolidar-lo si ja es domina, en primer terme i a les primeres sessions. La descripció obliga, naturalment, a fornir informació sobre el vocabulari bàsic de cada vehicle artístic (en arquitectura, escultura i pintura). En aquest primer pas se situa l'herència de l'enfocament positivista.

En relació al segon pas, **l'anàlisi formal**, les preguntes ordenen d'alguna manera la proposta de les activitats d'aprenentatge. L'anàlisi formal podria beure dels elements procedents de la font clàssica del formalisme i del paradigma iconològic.

Finalment el tercer pas que es proposa és la **interpretació**. Es tracta d'identificar i justificar el significat i la funció amb l'ajut de fonts textuais o d'altres fonts d'informació. S'hi distingeix, seguint el paradigma sociològic, la causa de la funció. Tot i que en les causes o explicacions s'ha de tenir en compte aspectes de l'imaginari (per tant, procedents del paradigma iconològic), cal no oblidar que aquí també hi juga un paper fort l'entorn social, la vehiculització de les idees dominants i les arrels de l'entorn social que ajuden a donar sentit a les formes. Per tant és en aquest punt de les causes i també de la funció on hi juga un paper important el

paradigma sociològic ja que es té en compte la intencionalitat del comitent de l'obra i el missatge en funció del públic al qual s'adreça.

Aquest esquema, seguint un cop més el capítol segon de l'obra ja esmentada del meu director de tesi, no pretén en absolut ser sincrètic, és a dir una afegitó sense relació d'elements esparsos de diferents paradigmes, sinó de síntesi. Aquest disseny, realitzat a partir de les reflexions epistemològiques de la disciplina que s'han esmentat en els apartats anteriors, no és només una elaboració personal sinó que ha tingut en compte que hi ha diversos autors que defensen en l'estudi de la Història de l'Art una metodologia que reculli els diversos enfocaments metodològics, fins i tot per part d'historiadors que provenen o s'identifiquen amb alguns dels paradigmes exposats³².

Aquest serà l'esquema que s'ha utilitzat com a eix de comentari a les PCO dissenyades en aquesta recerca. I això s'ha fet en dos sentits. El primer lloc quan s'ha plantejat directament el marc de comentari d'un obra d'art, en consens amb el professorat experimentador. I en segon lloc també en l'aplicació de l'ordre intern de les PCO quan s'ha dedicat un espai important al comentari ordenat d'algunes de les obres de les PAU.

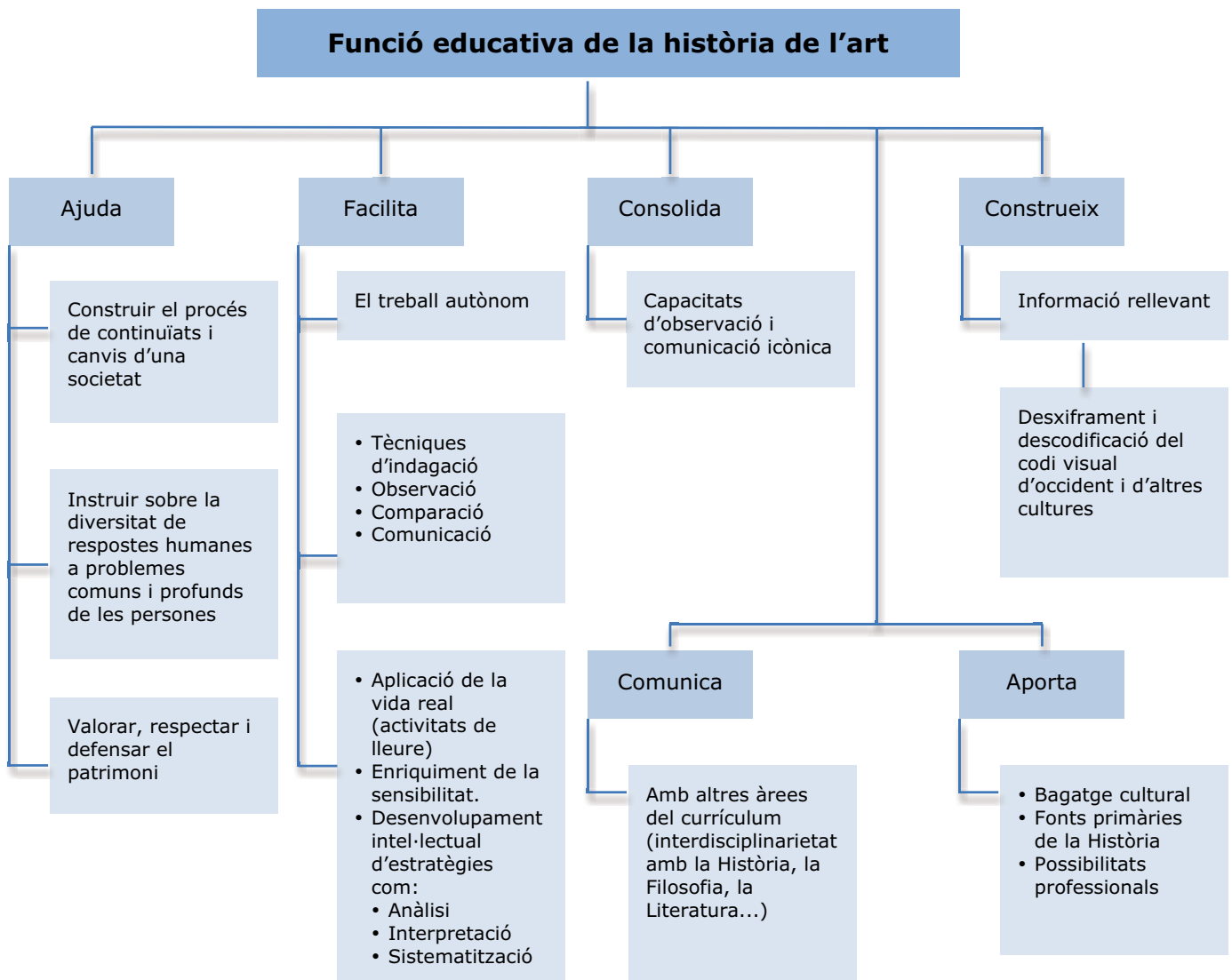
4.1 El valor educatiu de la història de l'art i l'opció didàctica

En el marc teòric d'una recerca no hi pot faltar l'explicitació de la idea de la funció educativa de la història de l'art –i del sentit que té la seva presència en l'educació secundària- així com de l'opció didàctica que s'ha fet conscient a l'hora de proposar o inclinar una pràctica docent concreta a partir de les propostes d'avaluació.

³² És el cas de Pierre Francastel i Arnold Hauser (d'enfocament sociològic) i de J. Fernández Arenas.

He impartit la història de l'art amb el convenciment tothora que la meua tasca amb l'alumnat els ajudava a créixer en les capacitats humanes bàsiques i, en particular, en el conreu de la seva pròpia sensibilitat. Tanmateix, com que aquestes finalitats són massa genèriques he volgut formular la funció educativa de la història de l'art en allò que ajuda, facilita, consolida, comunica, construeix i aporta a l'alumnat (quadre 15 - Funció educativa de la història de l'art³³)

Quadre 15



³³Segueixo en aquest punt alguns dels aspectes de l'article de C.-A. Trepal: "Didáctica de la Historia del Arte. Criterios para una fundamentación teórica", a *Iber*, núm. 37, Graó, Barcelona: 2003. Pàgina 8 i ss.

Efectivament la història de l'art, com a ciència social, ajuda a construir el procés de continuïtats i canvis en una societat. També, atès que l'imaginari artístic és un dels que evoluciona més lentament al llarg de la història, si més no fins a la segona fase de la revolució industrial, permet de manera òptima analitzar en la comparació de dos estils subsegüents allò que resta en una societat i allò que canvia. Per la seva naturalesa visual i pel fet que l'obra d'art és una font històrica primària que roman en el present com a testimoni del passat, no hi ha dubte que és un dels recursos que més potents per a l'aprenentatge d'aquesta dimensió educativa de les ciències socials.

També ajuda a fonamentar la comprensió de la resposta de les persones, col·lectivament, que és diversa encara que els problemes siguin comuns. Totes les persones del món senten la necessitat de construir símbols i expressar-los però no es construeixen i s'expressen de la mateixa manera. No hi ha cap societat, per pobra que sigui, que no hagi produït obres d'art, siguin aquestes objectes o accions.

En el capítol d'ajuts cal no oblidar les aportacions a la construcció de valors com ho són la valoració, el respecte i la defensa del patrimoni, una de les dimensions que, com més va més, més impacte té en els temps a venir, tant pel que fa al consum com a la seva valoració econòmica.

La història de l'art, juntament amb altres àrees del currículum, per la seva especificitat facilita d'una banda el treball autònom ja que utilitza tècniques d'indagació, observació, comparació i comunicació i de l'altra té aplicacions a la vida real (lleure), enriqueix la sensibilitat i desenvolupa estratègies intel·lectuals com l'anàlisi, la interpretació i la sistematització. Consolida les capacitats

d'observació i comunicació icònica, comunica com cap altra amb les altres àrees del currículum (necessitat com porques disciplines la interdisciplinarietat per a la seva interpretació: la història, la filosofia, la literatura...), aporta un gran bagatge cultural, posa en contacte l'alumnat en noves formes de fonts primàries de la història, construeix informació rellevant i, a més de possibilitats professionals en el camp del patrimoni i de la didàctica museogràfica, col·labora com cap altra branca del currículum al desxiframent del codi visual occidental.

Tots aquests valors i finalitats educatives de la història de l'art com a disciplina i que justifiquen la seva presència en l'educació secundària van lligats a una concepció didàctica de la matèria orientada a la comprensió.

No és aquest el lloc d'exposar tots i cadascun dels enfocaments possibles de la Didàctica i de valorar-los críticament sinó de manifestar quin és model didàctic en el qual em situo i que, a més, crec que és el que practica la majoria del professorat d'història de l'art en el curs de segon de batxillerat, a l'hora de dissenyar les PCO i els proves obertes: el model de caràcter tecnològic, anomenat també sistèmic³⁴. Tot i que aquest enfocament de vegades és considerat "transmissiu i autoritari" crec que a la pràctica això no es pot sostenir³⁵ si més no en aquest cas.

Defineixo aquest model didàctic no pas per l'aplicació de noves tecnologies sinó per la tècnica didàctica que es basa en una teoria de l'aprenentatge amb la finalitat d'assolir uns objectius.

³⁴Amb aquest anglicisme es designa allò que produeix o té un efecte sobre la globalitat d'alguna cosa especialment vivent. En aquest sentit els corrents "sistèmics" de la didàctica serien aquells que consideren que la seva perspectiva mai no pot referir-se a elements aïllats de l'acte d'ensenyament i aprenentatge sinó que aquests conformen un tot global.

³⁵Vegi's, per exemple, Rosa M. ÀVILA: *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Díada. Sevilla: 2001. pp. 185 i 187. Aquesta obra conté aportacions molt importants per a la didàctica de la història de l'art.

La conceptualització del procés d'ensenyament i d'aprenentatge és un sistema i, com a tal, implica un procés lògic de planificació prèvia i de posterior aplicació. Per "sistema" entenc aquí un conjunt de parts aplicables a diversos camps o bé un conjunt de parts integrants d'un tot que interactuen amb l'objectiu d'assolir determinats resultats. Això comporta que una aula sigui considerada una situació d'ambient complex on, per a l'aprenentatge, cal dissenyar una estructura d'acció que presenta una situació d'entrada (*input*)—mecanismes de planificació a l'hora d'oferir informació— un procés de realització d'activitats interactuadament amb l'alumnat i, finalment, una meta de sortida (*output*), que no és altra cosa que la manifestació dels resultats d'aprenentatge per part de l'alumnat. El sistema queda tancat en ell mateix per la retroacció de l'avaluació (*feedback*) que permet modificar els elements del procés d'entrada per tal de fer-los més aptes a fi de millorar els resultats que es volen obtenir. Aquesta funció de la retroacció de la informació és una de les virtualitats potents que poden tenir les PCO segons la seva utilització.

Lògicament aquest model didàctic és caracteritzat per ser **complex**, és a dir, amb moltes variables que interactuen (ambient afectiu, comunicabilitat del professor, grau de participació, horari, etc.); **probabilista**, en la mesura que el "producte" assolit—els resultats d'aprenentatge— no es pot preveure del tot i no es pot matematitzar; **obert** ja que està relacionat amb altres sistemes de l'ambient i, finalment, es pot considerar **equifinalista** en la mesura que admeto que es poden arribar a assolir els mateixos objectius un mateix objectiu mitjançant diverses estratègies didàctiques. No es tracta de sacralitzar aquest model, sinó d'aplicar-lo en unes circumstàncies determinades com ho són la preparació d'uns grups d'alumnes que han de retre compte dels seus aprenentatges en unes proves

d'accés a la universitat que són idèntiques per a tothom i que responen fonamentalment a aquest model.

Per acabar aquest apartat també he de manifestar que la meua opció didàctica, com ja he dit abans, és una opció per a la comprensió i no pas per a la memorització mecànica.

Les PCO, en l'imaginari del professorat de Ciències Socials de secundària sovint es relaciona amb l'afavoriment en l'alumnat que les passa d'un saber memorístic o "reproductiu" o bé, com afirma F.M. Newman, pensament rutinari o d'ordre inferior³⁶. Fàcilment pot haver-hi qui de manera superficial afirmi que les PCO poden forçar el pensament reproductiu en comptes de l'anomenat "pensament crític". El pensament d'ordre inferior vindria donat, en l'ensenyament de la història de l'art, per l'exclusiva repetició d'activitats que lingüísticament es formulessin amb verbs com *identificar, situar o enumerar...* El pensament crític, en canvi, s'identificaria amb activitats formulades amb verbs com *descriure, definir, comparar, explicar, justificar o argumentar*³⁷.

He de confessar que jo mateixa vaig reaccionar negativament a algunes de les propostes de PCO que ens feia qui ha acabat essent el meu director de tesi. I crec que és cert que la transmissió d'un saber codificat i del qual es demana un *feedback* exacte i exclusiu crea efectivament un coneixement reproductiu. Però això no és propi de les PCO sinó també de qualsevol tipus d'avaluació que ho pretengui encara que sigui amb proves d'assaig obert.

³⁶Frank M. NEWMAN: "Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice" a J.F. VOSS (et alt., eds): *Informal Reasoning and Education*. New Jersey: LEA, Hillsdale, pàgs.: 381-400.

³⁷Vegi's Pilar BENEJAM i Dolors QUINQUER: "La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques" dins de Jaume JORBA (et alt. Eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB: Barcelona, 1998, pàgs.: 234-241.

Sóc del parer que, certament, la transmissió d'un saber codificat, la reproducció única de coneixements i el memorisme no serveixen de gaire en l'ensenyament de la Història de l'Art si es tracta de l'únic saber que es proposa a l'aprenentatge. I, a més, en el segon de batxillerat cal preparar més que mai l'alumnat per a les funcions superiors del pensament com ho pot ser l'avaluació o valoració i sobretot la interpretació relligada a un cert to de relativisme en els resultats apresos.

Però també em cal afirmar amb rotunditat que les dades, els fets, les localitzacions, les memoritzacions i els enunciats constitueixen l'estructura bàsica sense la qual resulta del tot impossible la construcció de formes superiors de pensament. I també crec que és un gran perill centrar el coneixement de la història de l'art només sobre valoracions i interpretacions ja que l'alumnat, sense dades de cap mena, sense accés a les fonts per contrastar les dades o sense un vocabulari propi que sigui capaç d'aplicar no té més remei que fiar-se de la interpretació professor, amb la qual cosa resultaria que activitats pretesament destinades a l'argumentació i a la interpretació constituïrien una forma més de saber reproductiu encara que en aquest cas fos de naturalesa ideològica. A l'aula, en la mesura del que sigui possible en els humans, tot deixant la ideologia a la porta, s'hi ha d'entrar amb moltes idees i fins i tot amb alguns ideals.

En tot cas postulo que la utilització dels PCO és, en si mateixa, neutra. És a dir, l'ús de les proves objectives poden constituir una eina de pensament "reproductiu" i és ben possible que així hagi estat al llarg del temps en diverses ocasions. Però, com he dit més amunt, també ho poden ser les activitats d'assaig obert. Per contra, la utilització de les PCO també pot estimular les activitats superiors de pensament (comprendre, aplicar, analitzar i fins i tot avaluar o valorar).

Per mostrar-ho extrec de la tesi de la doctora Insa un exemple de PCO en la qual es proposa un coneixement d'interpretació, és a dir, que es demana a l'estudiant una competència segons la qual ha de triar un judici sobre la consistència lògica de material escrit, la validesa de procediments experimentals o la interpretació d'informació (quadre 16)³⁸.

Quadre 16

Una PCO de caràcter interpretatiu o valoratiu:

Juzgue la oración entre comillas de acuerdo con los criterios que se dan a continuación:

"Los Estados Unidos tomaron parte en la Guerra del Golfo contra Iraq, debido a la falta de libertades civiles impuestas a los Kurdos por el régimen de Saddam Hussein."

- a) Tanto la afirmación como la razón son correctas, y la razón es válida.
- b) Tanto la afirmación como la razón son correctas, pero la razón no es válida.
- c) La afirmación es correcta pero la razón es incorrecta.
- d) Tanto la afirmación como la razón son incorrectas.

La resposta correcta és la b) ja que tot i que és cert que els EUA van prendre part a la Guerra del Golf i també és cert que els Kurds a l'Iraq no gaudien (ni gaudeixen encara) de moltes llibertats civils i polítiques, va ser l'amenaça que representava la invasió iraquiana a Kuwait per al subministrament de petroli als EUA la raó més pertinent per tal que els EUA participessin en aquest conflicte. Per respondre la pregunta se suposa coneixement i comprensió de fets i causes sobre la situació política a l'Orient Mitjà però el que mesura la PCO és la capacitat d'avaluar la relació entre causa i efecte de l'enunciat en termes de criteris predefinits. Es tracta, per tant, d'un exemple prou clar de PCO destinada a comprovar la capacitat de valoració.

³⁸Aquest exemple està extret de l'article publicat per la universitat de Cape Town (UCT) que es pot consultar a <http://www.uct.ac.za/projects/cbe/mcqman/mcqappc.html#C1> (Consulta verificada el 15 de juliol de 2008). Citada a Y.Insa: "Les proves de correcció objectiva com a eina de millora en l'eficiència de l'aprenentatge d'Història a primer de l'ESO". Tesi doctoral inèdita. (2008).

Quadre 17

Una pregunta de correcció objectiva de caràcter interpretatiu o valoratiu

A un estudiant se li demana que descrigui breument la tipologia del temple romà sense deixar-se res d'essencial. Com a resposta l'estudiant va escriure el següent:

El temple romà deriva del temple grec tot i que incorpora un sòcol amb escales a la part del davant. Podia ser de planta rectangular, com el temple de la Fortuna Viril o de planta circular com el temple de Vesta o el Panteó.

¿Com valora aquesta resposta?

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però no és complet
- c) Mediocre perquè no és cert que el temple romà derivi del grec i, a més, l'expressió és confusa.
- d) Inacceptable per conté errors i, a més, l'expressió és confusa.

A gairebé totes les PCO d'història de l'art que he dissenyat per a aquesta recerca hi he posat preguntes d'aquest estil, la qual cosa indica que aquesta mena de proves obliguen a pensar i a valorar, i que no són només "reproductives" (quadre 17).

En aquest cas la resposta correcta és la a) ja que l'alumnat, atesa la formulació de la pregunta no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.

Així, doncs, volem deixar ben clar en aquest marc teòric, pel que fa al discurs de la Història de l'art a l'aula es troba dins del pensament orientat a la comprensió³⁹. Tal i com tindrem ocasió de veure quan parlem del mètode i, en concret, del disseny de les proves, partim inequívocament d'un marc teòric que pretén prioritzar amb les PCO les estratègies metodològiques que afavoreixen l'activitat i la lògica de l'alumnat, l'autoregulació dels aprenentatges, fins a cert punt la despenalització dels errors i fins i tot la interacció dels estudiants. I crec, i així em sembla que ho mostren els resultats d'aquesta tesi, que amb les PCO l'alumnat adquireix una potencialitat més gran en les proves d'assaig obert per tal de

³⁹Sóc deutora en bona part, pel que fa al marc teòric, del pensament de Howard GARDNER, en especial de la seva obra: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós: Barcelona, 2000.

mostrar habilitats com les de descriure, definir, comparar o explicar (ja que així ho s'ha verificat com a tendència en els resultats de les proves comunes amb preguntes d'assaig obert i ha estat opinió majoritària del professorat experimentador).

Crec que amb l'ús de les PCO com a eina didàctica –i no només com a recurs avaluador—tal i com es proposa en el disseny d'aquesta tesi- l'alumnat ha d'estar actiu en tres fases de treball. En una primera fase ha de preparar la informació rebuda per transformar-la en coneixement molt a freq d'haver-la rebuda i haver-la processada amb activitats d'aprenentatge. En una segona fase reordena la informació rebuda i el coneixement obtingut segons l'ordre del discurs dissenyat a l'aula durant les unitats lectives mentre fa la prova (la qual aparta aquest tipus d'activitat d'avaluació de la destinada desordenadament a "pescar" o a posar "dificultats" per discriminar l'aprenentatge de l'alumnat). La tercera fase, finalment, un cop informat dels resultats que coneix molt ràpidament per la facilitat de correcció d'aquestes proves, les PCO s'utilitzen a l'aula per repensar les raons que han dut a formes de resposta determinades o a exposar les raons per les qual no ha triat algunes de les respostes errònies. Aquesta darrera activitat i ús de les PCO obliga l'alumnat a practicar la lògica a partir del saber après. Això comporta la utilització de les PCO per desenvolupar en l'alumnat l'habilitat de l'argumentació, cosa que inclina aquesta mena d'activitats a l'obtenció de l'anomenat pensament creatiu i crític i no només reproductiu.

En definitiva, crec un cop més prou justificat que les PCO en si mateixes no són ni "reproductives" ni "crítiques"; que el seu paper en l'acció didàctica depèn en gran mesura de seu ús i, finalment, que en aquest marc teòric entenem el seu ús concret dins d'una opció orientada a la comprensió.

Evidentment l'ús de les PCO constitueixen només un instrument més que facilita l'aprenentatge de la Història de l'Art i mai no constitueix l'únic sistema d'avaluació de l'alumnat. És un mitjà vàlid tot i que insuficient. Una de les finalitats que justifica l'ensenyament de la Història de l'Art és, sens dubte, la comprensió dels processos artístics relligats a la realitat social de les èpoques històriques. I els procediments explicatius i de verificació atendran, sens dubte, al principi d'entendre la realitat dins d'un context global, a les explicacions causals i intencionals, a intentar la comprensió empàtica del passat i a no jutjar i valorar l'obra artística des de punts de vista de sensibilitat actual, a identificar i contrastar les nocions de canvi i causalitat en el decurs de la successió estilística i a la naturalesa i tractament de les fonts històriques directament relacionades amb la comprensió i explicació de l'obra d'art. Assolir aquests coneixements i habilitats no dependrà només de la utilització de les PCO. El que defenso en aquesta tesi, tant per les evidències recollides en el treball de camp com per la meua pròpia pràctica docent en els darrers anys, és que les PCO poden ser també un instrument didàctic útil per a l'aprenentatge de la història de l'art en diversos marcs epistemològics. I que en tot cas insistim en què ho hem proposat en un marc teòric orientat a la comprensió⁴⁰.

⁴⁰El disseny de les proves per a aquesta tesi poden entrar perfectament dins dels principis o finalitats que es justifiquen per a l'ensenyament de la Història de l'art tal i com els defensa el Dr. Joaquim Prats per a la Història. Vegi's: Joaquim PRATS: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura: Mérida, 2001, pàgs.: 13-16

5. El concepte d'investigació

S'assumeix en aquesta recerca que el que s'entén per **ciència** és una forma de coneixement caracteritzada per la voluntat de construir una explicació sistemàtica de tot el que existeix i pel mètode que emprà per aconseguir-ho. A més s'hi es té en compte també com a característiques definitòries la neutralitat o, potser millor, l'absència de prejudicis, la seriositat a emprendre els problemes, el tarannà crític i l'exigència de la intersubjectivitat. De les notes precedents es desprèn que en la Didàctica de les Ciències Socials, l'objectiu científic consisteix a **analitzar, explicar i predir** fenòmens observables de la realitat social i, en el seu cas, **actuar-hi al damunt**. També es pot afirmar que el seu objectiu consisteix a **descriure, comprendre** i, en el seu cas, **transformar** aquesta mateixa realitat⁴¹. Ha estat aquesta la intenció d'aquesta recerca: analitzar, explicar i, en la mesura del possible, predir fins a cert punt el que es pot esdevenir en el marc del coneixement de la història de l'art al segon curs de batxillerat. També pretenc que la recerca ofereixi l'oportunitat d'actuar al damunt dels col·lectius d'alumnes d'aquesta franja per poder millorar l'eficiència del seu aprenentatge. I, per descomptat, intentarem descriure i comprendre els resultats que s'obtinguin del treball de camp. Estic convençuda, a més, que tot nou contacte amb l'alumnat sempre els transforma, si és significativa i emocionalment positiva la relació, i, per descomptat, acaba transformant també al professorat.

D'acord, doncs, amb aquesta perspectiva hi ha dos aspectes claus per determinar si un estudi és científic: el **paradigma** a partir del qual es parteix en la investigació i, en segon lloc, el **mètode científic** que s'utilitza.

⁴¹LA TORRE, A; del RINCÓN; D y ARNAL, J.: *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Ed. Hurtado, 1996.

5.1 El paradigma

" Un paradigma és la concepció del món dins del qual un intenta comprendre un determinat fenomen"

PERRY, GLENN

Quadre 18

Paradigmes a les ciències socials			
Paradigma	Positivista	Comprensiu	Critico-comunicatiu
Objectiu científic	Explicació: es volen explicar i descriure els fenòmens.	Comprendre la realitat. Saber el per què de les coses.	Comprendre i explicar la realitat per poder-la transformar.
Ontologia	La realitat existeix independentment dels pensaments i accions humanes.	La realitat és una construcció social que depèn dels significats i pensaments de les persones.	La realitat existeix independentment dels pensaments en el món objectiu, junt amb aquests. Els significats depenen de la intersubjectivitat de les interaccions humanes a partir d'un consens mitjançant pretensions de validesa.
Epistemologia	Els enunciats científics versen sobre realitats existents.	Els enunciats científics són construïts socialment.	Els enunciats científics són producte de l'acceptació en un diàleg intersubjectiu amb pretensions de validesa sobre algun tema problematitzat del món objectiu.
Objectivitat/subjeccivitat	Objectivista.	Subjectivista.	Objectivitat: l'objectivitat resideix en la intersubjectivitat. No existeixen diferències jeràrquiques entre experts i llecs.
Concepte investigador/a	Subjecte→objecte L'investigador expert analitza els fets socials.	Subjecte→objecte Construcció de problemes sociològics. L'investigador estudia les altres persones per comprendre les seves accions.	Subjecte→subjecte. Actitud relativitzada de l'investigador participant com a parlant i oient en un diàleg intersubjectiu.
Relació subjecte/ Objecte	L'investigador (extern) tracta l'investigat (persona o fet social) com a part d'un ordre natural, obert a la investigació objectiva.	L'investigador tracta de comprendre els actes de la persona investigada interpretant-los.	Investigador/a i investigat/da estan al mateix nivell, tenen una relació horitzontal com parlant/oient en una situació ideal de diàleg.
Racionalitat	Instrumental	Instrumental	Comunicativa

Dificultats	Les dades formen part de la teoria. La realitat social no es pot analitzar com els factors físics.	Cauen en el subjectivisme o en les interpretacions pseudocientífiques	L'afirmació de la inexistència d'un desnivell metodològicament rellevant pot ser conflictiva dins de la comunitat investigadora.
Conseqüències socials de la investigació	L'investigador analitza, observa i descriu (des de fora) sense cap implicació ni intervenció en les conseqüències de la investigació.	L'investigador s'implica i participa en el món de la vida de la persona observada sense que es produeixi la seva transformació.	A través del diàleg totes les persones són participants i transformen els seus contextos.

El món de les ciències socials és multiparadigmàtic. Per aquest motiu i pel que fa referència a la seva identificació partim aquí dels principis bàsics d'Alfons Medina, Esther Oliver i Iolanda Tortajada⁴² (quadre 18) i també de la síntesi deguda a l'obra de Delio del Rincó, Justo Arnal i Antoni Sans⁴³ (quadre 19).

Quadre 19

Paradigmes d'investigació			
Dimensions	Postpositivista	Crítica o Sociocrítica	Constructivista
Ontològica	Realista	Realista/ Històrica	Relativista
Epistemològica	Dualista/Objetiva	Interactiva/ Subjetivista	Interactiva/ Subjetivista
Metodològica	Intervencionista	Participativa	Hermenèutica, dialèctica

Tal i com es resumeix en el quadre 18, els paradigmes d'investigació social relacionen els pressupostos subjacents a la manera de veure la realitat social (columna de l'esquerra), amb una opció paradigmàtica concreta. De la dimensió ontològica es deriva un dimensió epistemològica que condueix a una dimensió

⁴²Classificació obtinguda de l'estudi realitzat per CREA (Centre de Recerca Social i Educativa de la UB): "Bases teòriques d'una metodologia comunicativa" a *Revista Catalana de Sociologia*, nº 18, 2002, (pàg.155-165).

⁴³D. RINCÓN, et al.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.Madrid.1995 Reelaboració. Pàgs.: 19 ss. I també: A. LATORRE et al.: *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. Barcelona.1996.

metodològica de la qual es deriven les tècniques concretes d'obtenció de la informació.

Els científics socials comprenen la societat *a priori*, o bé el sector que pretenen estudiar, des de perspectives diverses. Ja fa temps que s'han establert clarament aquestes visions a partir de les quals es formulen els problemes i es busquen les respostes a les preguntes inicials⁴⁴. Així, doncs, per situar l'actual recerca en un marc teòric adient cal establir, en funció del problema estudiat, l'opció respecte de les formes de comprensió de la realitat que es pretén estudiar⁴⁵.

Primerament s'ha de decidir l'opció respecte del caràcter ontològic de la naturalesa dels problemes socials, és a dir la realitat o la naturalesa del seu ésser. Es tracta, fonamentalment, d'establir si en el marc de la investigació duta a terme es considera que la realitat social és totalment externa a la persona que realitza la investigació, i per tant es pot considerar que els resultats són objectivables, o bé es pensa *a priori* que la realitat social és construïda pels individus i per tant també per part de la persona que realitza la recerca. ¿Modifica la realitat la recerca? En segon lloc cal optar clarament sobre el caràcter de l'epistemologia de la realitat social, és a dir, sobre com és possible i fins a quin punt conèixer la realitat social que es pretén estudiar. ¿Es pot conèixer la realitat social sense experimentar-la des de dins o bé hi ha formes de coneixement objectivables i tangibles observant-la des de fora? Tot això - i encara hi podríem afegir la concepció sobre les respostes de la naturalesa humana (per exemple: fins a quin grau les persones són lliures de portar iniciatives i fins a quin punt estan determinades per factors externs i interns?) —aboca a definir el paradigma o model de creences darrera el

⁴⁴Vegi's Louis COHEN i Lawrence MANION: *Métodos de investigación educativa*. La Muralla: Madrid, 1992. pàg. 32 ss.

⁴⁵Val a dir que per redactar aquest apartat he tingut molt en compte les classes del curs de doctorat sobre Metodologia i tècniques d'elaboració de tesis impartides pel Dr. Prats.

qual se situa aquesta recerca, la qual cosa és important perquè el paradigma sota el qual m'aixoplugaré condicionarà la metodologia i els instruments de recerca que utilitzaré. En definitiva, cal explicitar la meua opció a propòsit del que anomenem ontologia de la realitat social, és a dir, la manera com creiem que es coneix aquesta realitat (epistemologia) i, en conseqüència, com ha de procedir l'investigador per descobrir el que és cognoscible (metodologia).

D'acord amb el precedent i, atenent al tipus de problema definit en aquesta investigació, creiem que el paradigma que resulta més adequat és el qualificat com a **positivista** (així apareix en l'esquema del CREA que he citat més amunt) o **postpositivista** d'acord amb la terminologia de Delio del Rincó i d'altres. No es tracta, per descomptat, d'un *a priori* epistemològic per a tota la realitat social i per a tots els problemes didàctics. Però, atès que el mètode se segueix en bona part del problema definit, sembla clar que l'objecte d'estudi (eficiència de l'aprenentatge de la Història de l'Art en el context concret del segon de batxillerat actual) pressuposa entendre la realitat social (alumnat) sobre la qual actua la investigadora (professorat) com a clarament diferenciada (dualisme epistemològic); i, en conseqüència, la metodologia que s'ha d'utilitzar ha de ser la que s'ha classificat en la teoria com a intervencionista.

Així, doncs, em baso en el supòsit que el tipus de realitat que estudiem – l'eficiència dels resultats d'aprenentatge en història vinculats a l'ús d'un tipus de prova d'avaluació com a instrument didàctic a segon de Batxillerat– existeix clarament fora de la ment del subjecte que l'estudia tot i que matisarem més endavant aquesta afirmació. Defensem en aquest sentit i per a aquesta recerca el

que s'ha anomenat ja des de fa temps *realisme crític*⁴⁶. Aquesta postura intel·lectual pressuposa que les dades que ens vénen donades de la realitat social externa que analitzem s'han de sotmetre a examen crític per tal de facilitar l'aprehensió d'aquesta realitat tant com sigui possible.

D'aquesta opció es dedueix clarament una posició epistemològica dualista en la mesura que l'objecte de coneixement no està sotmès a un judici de valor de tal manera que les dades obtingudes a través del mètode que s'utilitza són clarament "objectives". En tot cas queda palès que la investigadora no es fusiona amb l'objecte investigat i en tot moment s'observa una distinció entre el subjecte que coneix i la realitat social i educativa que es pretén conèixer. Finalment, tot i que no rebutgem l'existència d'una ideologia en la nostra manera de concebre el món, de comprometre'ns i de procedir i que, per tant, la tria d'una forma de mesurar i d'ensenyar història de l'art respon a una manera de pensar el món, considerem que la nostra recerca es manté molt lluny d'un condicionant relacional entre subjecte i objecte. De fet jo només coneixeré els meus alumnes però no coneixeré l'alumnat sobre els quals es realitza la investigació.

5.2. L'opció metodològica

En la mesura que el mètode ha d'adequar-se a allò que s'ha d'estudiar reprenc i recordo aquí que l'objecte d'estudi és l'eficiència de l'aprenentatge de la història de l'art. Aquest estudi té per **objectiu** explicar i descriure, tot entenent-la, una realitat social, en aquest cas la que fa referència a una forma d'interactivitat entre l'alumnat i al professorat en relació a l'aprenentatge d'una matèria concreta (la història de l'art). Des del punt de vista **ontològic** en aquest cas s'ha de

⁴⁶E. GUBAa i Yvonna S. LINCOLN: "Competing paradigms in qualitative research" a N. Denzin y Y. Lincoln(eds.): *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994, pàgs. 105-117.

considerar la realitat social i educativa de manera dual, com si aquesta realitat existís independentment dels pensaments i accions dels subjectes que investiguen. Tot i que he convertit en objecte de recerca, parcialment, la meua acció didàctica a l'aula –i per tant des d'aquest punt de vista es pot dir que jo participo també de la realitat estudiada—el gruix de la recerca serà sobre altres centres i professors. A més, en el cas de la meua acció, l'objecte d'estudi consistirà a quantificar els resultats d'aprenentatge que se segueixen de l'aplicació d'una sola variable: les proves d'avaluació de correcció "objectiva". Des del punt de vista **epistemològic** l'enunciat versa sobre una realitat existent: el coneixement de la problemàtica en l'aprenentatge de la disciplina. És, per tant, un estudi **objectivista**. El subjecte que investiga, és a dir, jo mateixa, analitza aquests fets -objecte- d'una forma objectiva i analitza, observa i descriu (des de fora) el fenomen a investigar a partir d'uns objectius definits i una finalitat concreta, triant els mitjans adequats per als fins volguts.

Així, doncs, aquesta investigació pretén crear un conjunt sistemàtic de coneixements sobre la didàctica de la història de l'art aplicant el mètode científic amb caràcter empíric. I, en conseqüència, ha de complir els tres trets essencials que caracteritzen la recerca educativa: a) desenvolupar-se a través de mètodes de recerca; b) tenir per objectiu bàsic desenvolupar coneixement científic sobre educació –en aquest didàctica de la història de l'art- així com resoldre problemes i millorar la pràctica educativa; i, c) que sigui organitzada i sistemàtica per garantir la qualitat del coneixement obtingut⁴⁷. Crec que en l'opció metodològica que desenvolupo a continuació aquestes característiques essencials estan definides clarament.

⁴⁷Rafael BISQUERRA (coord.): *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla: Madrid, 2004. Pàgs.: 37 i 38.

Pel que fa al mètode sembla consensuat que aquest consisteix fonamentalment en la identificació d'un problema, la formulació d'hipòtesi i/o delimitació d'objectius, l'enfocament d'una opció metodològica, l'elaboració d'un disseny d'investigació amb uns instruments precisos de recerca i d'obtenció de la informació i, finalment, la seva aplicació.

Pel tipus del problema i objectiu d'estudi definits aquesta investigació ha de ser necessàriament experimental ja que es tracta d'explicar un fenomen (l'eficiència de l'aprenentatge canviant alguna variable, en aquest cas, l'ús de les PCO) a partir d'un canvi en la realitat. Pretenc manipular intencionalment les condicions normals en les quals es desenvolupa un fenomen didàctic concret⁴⁸. El nucli del mètode experimental rau en la possibilitat de provar una hipòtesi que estableixi relacions apriorístiques causals entre variables sotmeses a estudi, és a dir, que la variable aprenentatge en la seva mesura habitual és més eficient i qualitativament millor si manipulem una variable habitualment inexistent, en aquest cas les PCO sistemàtiques. Entre els trets principals que caracteritzen el mètode experimental cal destacar-hi variables que siguin operatives –en aquest ho són les PCO i les mateixes proves obertes fetes amb grups que fan i no fan les PCO a l'aula– manipulació directa de les variables antecedents per comprovar els seus efectes en les conseqüents, la determinació de relacions causals existents i el control de variables estranyes. A tot plegat cal afegir-hi que l'ambient on es realitzi l'experimentació és controlat i l'artificiositat requerida és la que és dóna normalment en una aula de segon de batxillerat⁴⁹.

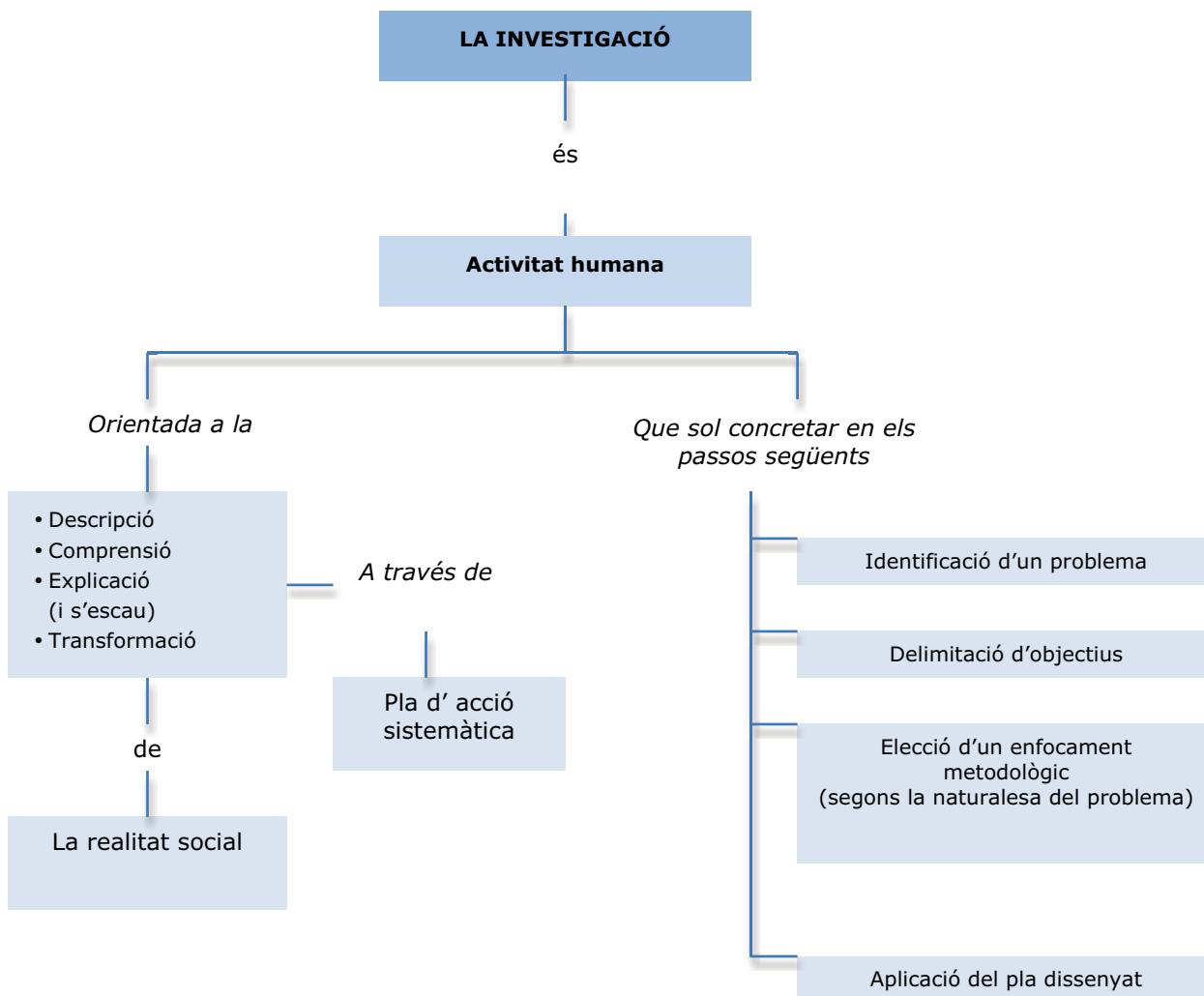
⁴⁸Rafael BISQUERRA (coord.): *op. cit.* Pàg.: 45.

⁴⁹Màrius DOMÍNGUEZ i Andrés COCO: *Tècniques d'investigació social (I)*. Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona, 2000, pp.: 31.

Segons el doctor Antoni Sans⁵⁰, a qui s'he segueix en el disseny metodològic, la investigació experimental té sis característiques: l'equivalència estadística de subjectes en diversos grups normalment formats a l'atzar; la comparació de dos o més grups o conjunts de condicions; la manipulació directa d'una variable independent; el mesurament de cada variable dependent, l'ús estadístics inferencials i un disseny que fa que hi ha un control màxim de variables estranyes. Tots aquests aspectes estan presents en el disseny dels instruments de recerca. Els subjectes seran estudiants de segon de batxillerat que cursen la matèria d'història de l'art. Els grups no seran formats a l'atzar en sentit estricte sinó que es van articular en funció d'una crida des dins del grups de recerca DHIGECS per tal que s'hi apuntessin els professors que ho volguessin.

⁵⁰Antoni SANS: *La investigació d'enfocament experimental*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona, 1995 pp.12 ss.

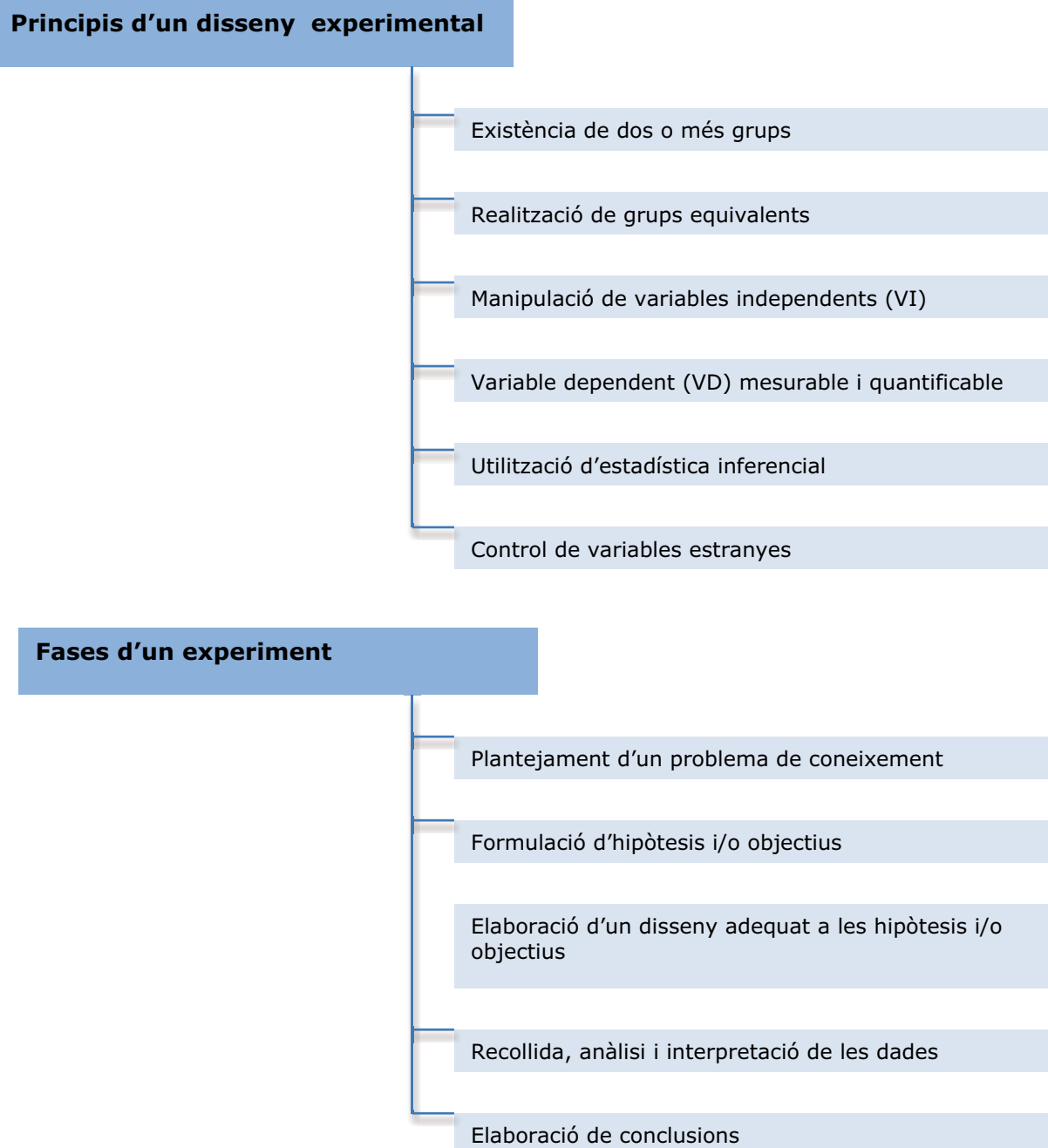
Quadre 20



Amb tot la mostra –com es tindrà l’ocasió de veure més endavant- no pretén ser representativa de l’univers català dels subjectes que cursen història de l’art, però és prou àmplia com per generar resultats d’interès científic. Es manipula una variable independent –les PCO—no sempre durant el mateix període de l’any—es controlen estadísticament les variables independents i es controla, naturalment, les variables estranyes. En definitiva, crec que una investigació és el que he sintetitzat en el quadre núm. 20 i que les seves fases –en definitiva: el que he dut a terme durant el treball de camp i en la resta de treball intel·lectual- és el que

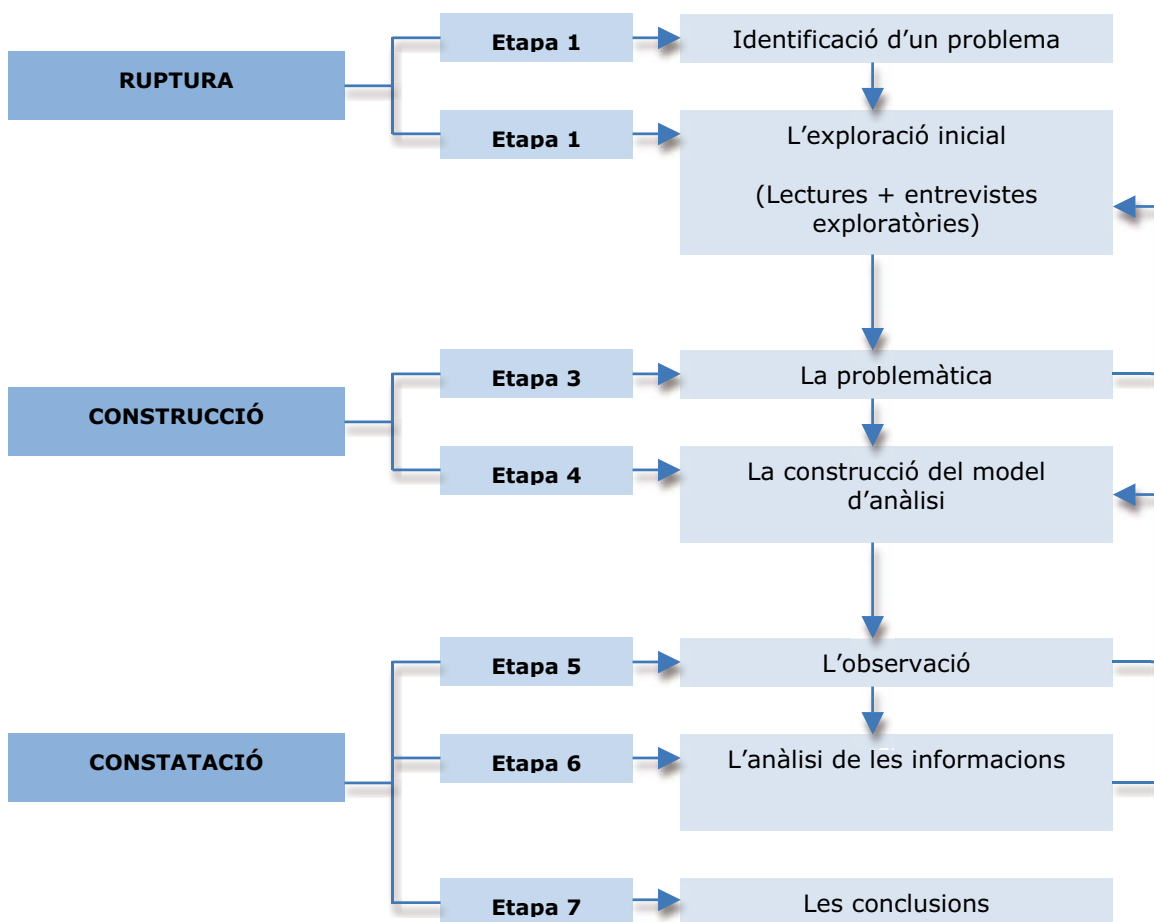
apareix resumit en l'esquema del quadre núm. 21 (esquema d'una investigació de caràcter experimental). Finalment l'esquema metodològic ha seguit els processos que marca l'obra de Quivy-Capenhoudt⁵¹ (quadre 22).

Quadre 21:



⁵¹QUIVY-CAPENHOUDT: *op . cit.* p. 19, citat per Y. Insa: *op. cit* pàg.

Quadre 22



Respecte a les recerques anteriors que constitueixen precedents metodològics similars, aquesta presenta algunes petites modificacions pel que fa al seu disseny. D'ordinari tant en la precedent recerca sobre la història a segon de batxillerat o la més immediata de la doctora Y. Insa, l'experiència es realitzava amb professors que tenien al seu càrrec dos grups homogenis de la mateixa matèria de tal manera que un dels quals feia la funció de grup de control.

En el meu cas això ha estat del tot impossible per dues raons. En primer lloc perquè la immensa majoria de centres disposen només d'un grup per a impartir aquesta matèria –i en això no hi havia diferència entre els centres públics i els

privats-. I en segon lloc perquè en cas d'existir dos grups, aquests no eren homogenis ja que un solia ser de la modalitat de ciències humanes i socials i el segon solia pertànyer al batxillerat artístic.

Consultat el doctor Antoni Sans Martín⁵², juntament amb el meu director de tesi, sobre la forma d'ajustar el mètode a aquesta realitat, se'm va aconsellar que delimités dos quadrimestres a cada grup en què la meitat durant el primer quadrimestre fes les PCO i l'altra meitat les realitzés durant el segon. Al final de cada quadrimestre caldria passar la mateixa prova oberta a tots els grups amb els mateixos criteris de qualificació jutjats per dos professors externs. Això permetria procedir a la comparació i al control de la variable PCO.

Com que en alguns casos la millora de l'eficiència de l'aprenentatge a final de curs es podria deure a un procés general de maduració de l'alumnat caldria comprovar els resultats de les proves i la seva comparació amb sengles enquestes i entrevistes semiestructurades amb el professorat a fi de detectar les seves opinions i el comentari dels resultats. Les notes de les PAU, finalment, podrien constituir un indicador final, comparada amb les d'altres cursos, que podrien ser susceptibles de fornir algun tipus d'informació complementària.

Això em va dur a plantejar una recerca en la qual calia compaginar necessàriament el mètode quantitatiu –resultats numèrics de les PCO i de les proves obertes—amb el qualitatiu (enquestes i entrevistes al professorat experimentador).

⁵²Entrevistes hagudes amb el doctor Antoni Sans del Departament MIDE de la UB durant el mes de setembre de 2008.

En aquest sentit he seguit les idees i fonaments metodològics de l'obra de Eduardo Bericat ⁵³, en especial el que fa referència a la triangulació, mètode al qual s'acosta el disseny d'aquesta recerca. De fet no s'ha tingut més remei que aplicar el que Bericat, seguint a Denzin, anomena "triangulació de mètodes"⁵⁴. Efectivament utilitzarem tècniques de metodologies quantitatives –estadística de resultats numèrics de proves quantificables–, utilitzarem enquestes –a l'alumnat i al professorat, en general amb ítems tancats–i, finalment, utilitzarem l'entrevista semiestructurada al professorat participant. Com es pot observar combinaré els mètodes quantitius amb els mètodes qualitatius en la mesura que jo mateixa he participat en la recerca com a subjecte agent –és a dir, com a professora experimentadora–i alhora com a observadora externa –pel que fa als centres docents que han participat en l'experiència.

Els partidaris dels mètodes qualitatius d'investigació social consideren que la investigació qualitativa és l'única que pot proporcionar respostes allunyades de la fredor de les xifres i les estadístiques que permetin comprendre en profunditat els fenòmens socials (inclosos els referits a l'àmbit educatiu) i les seves transformacions⁵⁵. Les experiències de les entrevistes amb els professors que han estat efectuades en la present tesi així ho confirmen.

⁵³E. BERICAT: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel. Barcelona: 1998. En especial les pàgines 142-147.

⁵⁴E. BERICAT: *op. cit.* Pàg. 144.

⁵⁵M.P. SANDÍN: *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill. Madrid: 2003, pàg. 123.

No pretenc pas, i crec que no és el moment de fer-ho, entrar en el debat sobre la validesa, fiabilitat i d'altres dimensions que actualment encara són objecte de debat entre els metodòlegs⁵⁶. El que sí crec que ha quedat fonamentat és que en funció del problema i de l'objectiu de la recerca és pertinent i correcte la combinació de tècniques derivades de dues concepcions metodològiques diferents.

Així, doncs, tal i com es veurà en el capítol proper en parlar dels instruments de recerca o d'obtenció de la informació m'he disposat a verificar la hipòtesi i els objectius d'aquesta recerca seguint les següents tècniques d'obtenció de la informació: a) en primer lloc una enquesta a l'alumnat no anònima i una fitxa del professorat respecte de cada alumne/a on s'inventarien determinades dades d'interès per a la recerca; b) el disseny i passí d'unes PCO d'acord amb els objectius i contingut de la programació en funció del currículum i de les proves de les PAU; c) el disseny i passí de dues proves obertes al final de cada quadrimestre a tot l'alumnat corregides per dos professors externs; d) una enquesta final al professorat sobre l'experiència i, finalment, e) una entrevista semiestructurada que ha estat transcrita i que ha servit qualitativament per matisar i verificar els resultats quantitius.

El procés del treball de camp en què s'han aplicat aquests instruments ha estat el següent (quadre 23):

⁵⁶Per a seguir el debat sobre la metodologia qualitativa he consultat M.S. VALLÉS: *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Madrid: 2000. L. COHEN, L. MANION i K. MORRISON: *Research methods in education*. Routledge Falmer (5ª ed). Londres: 2001.; J.M. Coronel: "Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo", a *XXI Revista de Educación*, 4, pp. 157-166. 2002.; J.I. RUIZ OLABUÉNAGA: *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Ediciones mensajero. Bilbao: 2003.

Quadre 23

- 1) Constitució dels centres experimentadors: de **juny de 2008**.
- 2) Elaboració del programa d'impartició de la matèria: **juliol 2005**.
- 3) Redacció i pilotatge de l'enquesta a l'alumnat: **juliol de 2005**.
- 4) Redacció de les proves d'assaig obert i de correcció objectiva del primer quadrimestre: **juliol-setembre de 2008** prèvia formació inicial sobre la seva redacció (amb diverses sessions de formació a càrrec del Dr. Cristòfol-A. Trepal, director de la tesi).
- 5) Redacció de les proves de correcció objectiva i d'assaig obert del segon quadrimestre: **octubre-desembre de 2008**.
- 6) Treball de camp: inici i desenvolupament de la recerca (setembre **2008-juny 2009**).
- 7) Elaboració i pilotatge de l'enquesta final al professorat (**abril de 2009**).
- 8) Passi de l'enquesta final al professorat: **maig-juny de 2009**.
- 9) Entrevista semiestructurada al professorat participant: **juny de 2009**.
- 10) Anàlisi de les dadesTècniques d'indagació
- 11) Observació
- 12) Comparació
- 13) Comunicació

En el quadre 24 es resumeixen els centres participants amb el nombre d'alumnes i la mostra definitiva que, com és lògic i preceptiu, es mantenen en l'anonimat⁵⁷.

Tal i com es pot veure en el quadre següent la mostra és d'un total de 408 alumnes que cursen els seus estudis de segon de batxillerat en 16 centres i afecten a un total de 18 professors. Al professorat se l'hi ha assignat un nombre i al centre una lletra tot indicant la població on s'ubica a fi de facilitar el ventall geogràfic de la mostra. Només en els casos en què en el municipi només hi ha un centre públic important s'ha fet esment la comarca a fi de mantenir l'anonimat de manera contundent.

⁵⁷ Centres participants i nombre d'alumnat inscrits en el moment d'inicial el projecte.

Quadre 24

Núm	Centre	Població - Comarca	Nombre alumnes	Batxillerat
1	A	Badalona	26	Clàssic
2	B	Lleida	16	Contemporani
3	C	Barcelona	25 + 25	Ambdós
4	D	Reus	11	Clàssic
5	E	Municipi del Segrià	11	Contemporani
6	F	Baix Llobregat	4	Clàssic
7	G	Garraf	21	Clàssic
8	H	Lleida	13	Clàssic
9	I	Manresa	20 + 18	Ambdós
10	J	Barcelona	28	Contemporani
11	K	Municipi del Segrià	32	Contemporani
12	L	Baix Llobregat	3	Contemporani
13	M	L'Hospitalet	20	Contemporani
14	N	Barcelona	31 + 30	Ambdós
15	O	Badalona	14	Clàssic
16	P	Barcelona	30 + 30	Ambdós
Totals				
Centres	Professorat	Alumnes	Batxillerat clàssic	Batxillerat contemporani
16	18	408	6 centres 195 alumnes	6 centres 213 alumnes

A la columna de la dreta del quadre 24 s'hi ha posat el nombre d'alumnes de cada centre. En alguns casos el nombre d'alumnes és molt petit i els resultats quantitius poden ser relativament fiables. Per aquesta raó s'ha cregut imprescindible l'enquesta al professorat i la posterior entrevista semiestructurada. En principi s'ha deixat decidir als centres quin era el període que preferien per realitzar les PCO tot i que al final s'ha ajustat en alguns casos per tal que la mostra quedés més o menys equivalent en nombre.

Així, doncs, en total sis centres amb un total de 195 alumnes realitzarien durant el primer quadrimestre les PCO referides a l'art clàssic i sis centres més, amb un total de 213 alumnes, les realitzaran durant el segon quadrimestre. Tots els centres passarien una prova oberta sobre art clàssic al final del primer quadrimestre i tot l'alumnat passaria la mateixa prova oberta durant el segon quadrimestre. Durant el primer quadrimestre tot l'alumnat cursaria l'art clàssic – llevat de quatre centres que durant el primer quadrimestre havien triat l'art modern i, per tant, no farien PCO d'aquest període—però només aproximadament la meitat faria les PCO durant aquesta primera fase. Durant el segon quadrimestre l'alumnat que no havia realitzat proves objectives durant el primer quadrimestre les feia d'art contemporani. En alguns casos es pot observar que hi ha centres que tenen dos grups. En aquests casos un grup feia PCO d'art clàssic i l'altre grup les feia d'art contemporani.

Així, doncs, arribat a aquest punt en què es concreta la metodologia ja només falta passar a presentar i comentar els instruments de recerca que s'han aplicat durant el curs 2008-2009. Informació facilitada en el proper capítol.

6. Recapitulació

En aquest capítol dedicat al marc teòric i metodològic s'ha presentat en primer lloc l'àmbit dins el qual s'insereix la present tesi d'acord amb els criteris que avui estan consensuats en la nostra comunitat científica i que han estat elaborats pel doctor Joaquim Prats. Aquesta tesi s'inscriu en els àmbits del desenvolupament curricular a l'etapa del batxillerat i en l'estudi dels instruments d'avaluació dels aprenentatges i la seva repercussió en la seva eficiència.

A continuació, com que es tracta d'una recerca sobre l'aprenentatge de la Història de l'Art, ha calgut presentar la construcció de la disciplina i, en especial, els principals paradigmes teòrics a partir dels quals ens podem basar a l'hora de construir les programacions amb els seus objectius i les seves activitats d'aprenentatge. Dels paradigmes seleccionats se n'ha tret el fonament epistemològic de les habilitats o de les tècniques que cal aprendre per realitzar una lectura correcta dels vehicles artístics.

A continuació s'ha exposat el condicionant del currículum vigent de la matèria durant el curs 2008-09 –durant el qual s'ha realitzat el treball de camp—i també els condicionants de la prova de les PAU que encamina el professorat de la matèria a homogeneïtzar una manera determinada de la seva didàctica. En aquest sentit s'ha demostrat que el currículum i les PAU han mediatitzat el professorat a presentar als estudiants un període de la història de l'art –clàssic, medieval o modern—i el període contemporani entès des del neoclassicisme fins a avui. El tipus de preguntes de les PAU ha fet que el procediment de lectura de l'obra d'art sigui un element rellevant en l'aprenentatge per passar les proves, la qual cosa, lògicament, ha obligat a fonamentar teòricament una proposta d'esquema de

comentari lligat als mecanismes habituals de les proves d'accés. Això quedarà reflectit en la programació.

S'ha continuat presentant l'opció didàctica orientada a la comprensió i he argumentat que les PCO per elles mateixes no inclinen necessàriament al saber reproductiu o acrític. S'ha seguit amb la fonamentació del concepte d'investigació i en la necessitat de triar d'acord amb el problema a resoldre, la hipòtesi i els objectius un paradigma positivista i una metodologia fonamentalment quantitativa tot i que, per les raons exposades, també s'han realitzat tècniques d'obtenció d'informació basats en la metodologia qualitativa, cosa que em permet afirmar fins a cert punt que s'ha procedit en aquesta recerca amb una certa triangulació metodològica.

Finalment s'ha presentat la mostra i les condicions concretes en què s'ha realitzat el treball de camp.

Capítol III

Disseny de la recerca I

CAPÍTOL III: DISSENY DE LA RECERCA I

"Tot camí de mil milles comença amb un sol pas"

Benjamin Franklin (1706 - 1790)

En aquest capítol es descriurà i fonamentarà el disseny de la recerca en consonància amb els seus objectius i d'acord amb el marc teòric i metodològic exposat en el capítol anterior. S'exposaran en primer lloc els instruments de recerca per l'ordre en què aquests van ser aplicats durant el treball de camp realitzat entre la segona quinzena de setembre de l'any 2008 i el 30 de juny de l'any 2009. El disseny de la recerca es va dur a terme –i en el seu cas es va pilotar- entre el mes de juny de 2008 i la primera quinzena de setembre del mateix any. Algunes de les proves de correcció objectiva es van afinar i pilotar durant el primer trimestre del curs 2008-2009.

Així, doncs, a continuació es sistematitzaran els instruments de recerca. En aquest capítol es començarà per la fitxa i l'enquesta inicial de l'alumnat i a continuació s'exposarà el programa de la disciplina d'Història de l'Art. En capítols següents es prosseguirà amb la fonamentació teòrica de les (PCO) amb una precisió sobre el seu sentit dins dels objectius d'aquesta tesi. Cada una de les PCO serà comentada particularment en referència al seu grau de dificultat i a la competència que es pretenia mesurar d'acord amb el seu quadre d'especificacions. Es continuarà amb les proves d'assaig obert i els seus criteris de qualificació i finalment amb l'enquesta final al professorat i l'estructura de les entrevistes individuals que es van enregistrar durant el mes de juny de 2009 un cop acabat el treball de camp de la recerca a cadascun dels professors experimentadors.

1. La fitxa de l'alumnat

Un dels objectius de la recerca consisteix a identificar per a cada alumne/a en concret una sèrie de dades bàsiques per introduir-les en el paquet estadístic (SPSS-15). Per identificar, doncs, cada alumne/a de la recerca – i així poder anar introduint-hi progressivament els resultats obtinguts en les proves durant el treball de camp- es va demanar a cada professor o professora que ens n'omplís una fitxa amb les dades bàsiques. (Quadre 1).

Quadre 1:
Camps de la fitxa individual de cada alumne/a realitzada pel seu professor/a

DNI:	_____
Primer cognom:	_____
Segon cognom:	_____
Nom:	_____
Centre:	_____
Data de naixement:	_____
Sexe:	_____
Opció de batxillerat:	_____

Amb aquesta fitxa es tractava de disposar d'entrada el DNI de cada alumne/a cosa que facilita en gran manera la introducció de totes les altres dades com a punt de referència. Aquesta prova no era anònima i, per tant, calia disposar de dades que permetessin probables creuaments que ens donessin informació el més afinada possible. La data de naixement ens podria permetre relacionar el grau de joventut

de l'alumnat amb l'eficiència de l'aprenentatge manifestat. També l'opció del batxillerat -artístic o humanístic i social- ens permetrà esbrinar si hi ha diferències en funció de l'enfocament dels estudis. També es va creure important disposar de la nota mitjana de l'ESO per establir les similituds i les diferències amb les qualificacions obtingudes al llarg del treball de camp.

2. L'enquesta inicial

En funció dels objectius de la recerca no n'hi havia prou amb la fitxa de cada alumne/a efectuada pel professorat que era el qui tenia accés a aquestes dades. Calia, a més, en vistes als objectius secundaris de la recerca disposar d'un perfil de la mostra i d'altres dades sociològiques d'interès per tal d'obtenir informació rellevant de tot l'alumnat participant.

Així, doncs, cada alumne/a va elaborar una enquesta no anònima. Per tal d'evitar susceptibilitats es va deixar llibertat per respondre les preguntes més personals, tot i que es va assegurar la confidencialitat de les dades, les quals només serien tractades estadísticament. L'enquesta es va basar en l'instrument ja utilitzat en el precedent dut a terme pel Dr. Trepal respecte de la utilització de les PCO per a l'aprenentatge de la Història a segon de batxillerat i que ja s'ha esmentat en el primer capítol. Lògicament s'ha modificat en funció de l'univers de població i de la disciplina objecte de la recerca¹.

Com pot reduir-se de l'anàlisi de l'enquesta es pretenia obtenir informació sobre les dades bàsiques d'identificació de l'alumnat (sexe, data de naixement, etc.) així com diversos indicadors de la situació familiar, professió dels pares, nivell socioeconòmic, gust per la matèria, opcions de futur, etc. Tots aquests indicadors, susceptibles d'encreuament per procediments informàtics, podien oferir informació d'interès sobre un dels objectius de la investigació i a la vegada alguna claus explicatives dels resultats obtinguts.

¹L'enquesta es va comentar en dues reunions del professorat participant i va sofrir algunes modificacions. També es va pilotar amb alumnes del centre on treballa. En virtut del pilotatge es van introduir lleugeres modificacions. Respecte de l'enquesta que es va utilitzar en la recerca del Dr. Trepal es va suprimir la pregunta sobre opcions polítiques, entre d'altres motius perquè no semblava que expliqués res respecte de l'aprenentatge i funció didàctica de la disciplina d'Història de l'Art. En canvi s'hi ha introduït novetats sobre vistes a museus, patrimoni, viatges, etc.

La primera pàgina de l'enquesta l'havia d'omplir el professor o professora de la disciplina i, per tant, acompanyava el feix d'enquestes de l'alumnat. Així, doncs, a la pàgina immediatament següent hi tenim les dades del centre -distingint si és públic o privat i, en cas, que fos privat si era concertat o no- (la concertació és més aviat inusual en el batxillerat dels centres privats).

A continuació es reproduïx literalment el text de les enquestes que es va passar a tot l'alumnat durant la primera setmana del curs (setembre de 2008), el contingut de les quals s'ha introduït en el paquet informàtic conjuntament amb al fitxa de cada alumne/a.

DADES D'IDENTIFICACIÓ CENTRE

Nom del centre: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____ Població: _____

Nom del professor/a responsable: _____

Tipus de centre:

- centre públic
- centre privat

- centre concertat

- centre laic
- centre religiós

DADES IDENTIFICACIÓ PROVES

Primer quadrimestre

- Prova 1
- Prova 2
- Prova 3
- Prova 4

Segon quadrimestre

- Prova 5
- Prova 6
- Prova 7
- Prova 8

DADES D'IDENTIFICACIÓ DE L'ALUMNE/A

Nom: _____

Cognoms: _____

Curs: _____

1. Opció de batxillerat:

- Humanitats i ciències socials
- Científico-Tecnològic
- Artístic
- Ciències de la Naturalesa i de la Salut

2. Sexe:

- H
- D

3. Lloc de naixement: _____

4. Data de naixement: /...../ 19.....

5. Població de residència actual: _____

6. Si vius a Barcelona, nom del districte: _____

7. Amb qui vius actualment?

- Pares i germans
- Pare
- Mare
- Altres familiars o tutors

8. Estudis dels pares.

Mare:

- Estudis primaris incomplets
- Estudis primaris
- Formació Professional 1
- Batxillerat o FP 2
- Universitaris

Pare:

- Estudis primaris incomplets
- Estudis primaris
- Formació Professional 1
- Batxillerat o FP 2
- Universitaris

9. Quina és la professió del teu pare? _____

10. Quina és la professió de la teva mare? _____

L'activitat principal de la teva mare és...

Marca una sola resposta

- | | | |
|--------------------------|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Treball a temps complert | → |
| <input type="checkbox"/> | Treball a temps parcial | → |
| <input type="checkbox"/> | Aturada | |
| <input type="checkbox"/> | Feines de la llar | |
| <input type="checkbox"/> | Estudis | |
| <input type="checkbox"/> | Jubilada o pensionista | |
| <input type="checkbox"/> | Incapacitada | |
| <input type="checkbox"/> | Altres (<i>especifica-la</i>) _____ | |

.On situaries la professió de la teva mare ?

Marca una sola resposta

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Professionals i tècnics |
| <input type="checkbox"/> | Personal directiu |
| <input type="checkbox"/> | Serveis administratius |
| <input type="checkbox"/> | Comerciants i venedors |
| <input type="checkbox"/> | Hostaleria i altres serveis |
| <input type="checkbox"/> | Agricultors i pescadors |
| <input type="checkbox"/> | Mineries, paletes i treballadors ind. |
| <input type="checkbox"/> | Professionals forces armades |

. Ara, podries especificar la professió de la teva mare...

Apunta la seva professió

11. Tens germans? Si en tens, quants?(Sense incloure't tu) _____

12. Amb quantes persones convius a casa (sense comptar-t'hi tu) _____

13. Quina és la teva llengua materna?

- Català
- Castellà
- Les dues (el pare en parla una i la mare l'altra o viceversa)
- Una altra llengua. Digues quina: _____

14. Pertanys a algun equip esportiu o entitat sociocultural (esplai, cau, etc.).

- Sí, formo part d'un equip esportiu
- Sí, formo part d'un cau, esplai, associació...
- Sí formo part d'un equip esportiu i també d'un cau, esplai, etc.
- No, no formo part de cap equip ni de cap entitat.

15. A casa tens ordinador?

- No, no tinc ordinador a casa
- Sí, tenim un ordinador a casa per a tots
- Sí, tenim un ordinador per a tots els germans
- Sí, tinc un ordinador a la meva habitació per a mi sol

16. Tens internet a casa?

- No, no tinc internet a casa
- No, però acostumo a connectar-me a l'institut o escola o a la biblioteca
- Sí, tenim connexió ordinària
- Sí, tenim connexió per cable
- Sí, tenim connexió ADSL

17. Quan acabis aquest 2n curs de Batxillerat, què penses fer?

- Realitzar la selectivitat i estudiar un mòdul de formació professional de grau superior
- Buscar una feina.
- Encara no ho sé.
- Presentar-me a les proves de selectivitat.
- Presentar-me a les proves de selectivitat per anar a la Universitat.

18. En aquest darrer cas, digues quina o quines seran les opcions d'ensenyaments que posaràs en primeres opcions si les tens pensades?

1 _____

2 _____

3 _____

19. Si et presentes a les PAU, triaràs l'assignatura d'Història de l'Art?

Sí

No

20. Ets repetidor de 2n de Batxillerat?

Sí

No

21. Marca de l'1 al 5 el teu grau d'interès per la Història de l'Art?

1 (Gens)

2 (Poc)

3 (Bastant)

4 (Molt)

5 (És la matèria que més m'agrada)

22. Quan viatges, ¿acostumes a visitar els museus i/o llocs d'interès artístic?

Sí

No

De vegades

23. La proposta per realitzar la visita als museus i/o llocs d'interès artístic és:

Pròpia (la proposes tu)

Familiar (la proposen els teus pares o acompanyants)

Escolar (està prevista per l'escola)

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Tal i com es pot deduir de la lectura de l'enquesta interessa indagar sobre diversos aspectes que van enllà de les dades bàsiques. En primer lloc l'àmbit familiar. Crec d'interès saber, ni que sigui de forma indirecta, si l'alumne/a pertany a una família tradicional o bé es troba en una situació més particular (pares separats, nova parella d'algun dels progenitors, etc.). No tant per la dada en si, que fóra irrellevant per a aquesta tesi, si no per la relació que podria tenir amb l'eficiència de l'aprenentatge. En relació a la família interessa també verificar si la tendència estadística ens permet relacionar el nivell cultural dels pares, en especial el de la mare, amb els resultats acadèmics². Indirectament també crec important saber el nombre de germans, la llengua vehicular emprada i les activitats dominants del lleure. També m'interesso per l'accés a internet i, molt especialment, per les expectatives de futur, en especial, si es pensa presentar a les PAU, si dins de la PAU pensa matricular-se de les proves d'Història de l'Art i, finalment, per la freqüència al llarg de la seva vida de les visites a museus, obres artístiques i elements patrimonials importants. Dins d'aquesta darrera dimensió també m'ha semblat important indagar sobre la procedència de la iniciativa de les visites, sobretot si es produïen amb motiu de viatges de lleure familiars.

Els resultats d'aquesta enquesta, convenientment introduïts en el paquet informàtic em permetran esbrinar i formular algunes de les explicacions dels resultats obtinguts.

²Agraeixo al sociòleg Ferran Urgell Plaza els suggeriments i les indicacions sobre aquest aspecte concret i per a tota l'enquesta en general.

3. El programa de l'assignatura

Tal i com ha quedat palès en el capítol anterior, el programa de la disciplina d'Història de l'Art a segon de batxillerat queda molt determinat pel currículum de la matèria i per l'estructura de les proves de les PAU³. Per tant hi ha poc marge de debat a l'hora de concretar-lo. Amb tot, el programa que jo mateixa acostumo a dur a terme amb el meu alumnat va sofrir algunes modificacions en funció de les consultes i debats amb el professorat experimentador. El programa va quedar tancat i enllestit a la reunió plenària que es va realitzar el dia 10 de setembre de 2008 a l'aula 123-124 del Departament de Didàctica de les Ciències Socials amb assistència del meu director de tesi. El professorat que no hi va poder assistir va manifestar les seves opinions i acords per via telemàtica.

La majoria del professorat assistent –d'acord amb les prescripcions de les PAU- va comprometre's a cursar durant el primer semestre el bloc d'art clàssic i durant el segon quadrimestre el bloc d'art contemporani, llevat de quatre centres (els números 5, 10, 11 i 13) que durant el primer semestre programaven el bloc d'art modern⁴. Cap centre pensava programar el bloc d'art medieval. Els quatre centres que programaven l'art modern quedaven automàticament situats en el bloc de centres que experimentarien les PCO d'art contemporani durant el segon semestre. La programació del bloc d'art modern quedava en les seves mans sempre que introduïssin, com en el cas dels centres d'art clàssic, l'esquema de comentari de l'obra escultòrica i arquitectònica dins d'aquest bloc amb la mateixa programació que els centres d'art clàssic. La prova oberta d'aquests quatre

³http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/acces/vies/pau/examens/materia/historia_art.html (consulta efectuada al juny de 2008)

⁴ Vegi's quadre núm. 24 del capítol II

centres consistiria, pel que fa a l'art modern, en la mateixa estructura que les d'art clàssic: el comentari d'una obra arquitectònica i la comparació de dues escultures. L'aprenentatge del comentari d'una obra pictòrica es reservaria per a tothom durant el segon semestre dins de l'art contemporani.

A continuació s'exposa el programa de la disciplina d'Història de l'art consistent a identificar el contingut conceptual i temàtic corresponent a cada unitat didàctica, els objectius didàctics i els punts forts o idees principals a desenvolupar. Els objectius didàctics –a fi d'identificar-los bé i guiar l'acció del disseny d'avaluació– descriuen els resultats d'aprenentatge esperats i es relacionen estretament amb la formulació de les preguntes de les PCO. Per a més claredat de la recerca i del professorat participant s'ha enunciat en primer lloc en quadre de color els enunciats del contingut conceptual i a continuació s'ha especificat per a cada enunciat conceptual els objectius didàctics i les idees principals o punts forts. D'aquesta manera es facilita l'enfocament didàctic en relació al disseny de les preguntes de les PCO i així es facilita la tasca del professorat.

Així, per exemple, si es formula respecte del contingut de l'arquitectura grega els següents objectius didàctics:

- Exposar els trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos.
- Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.

Les preguntes de les PCO corresponents s'haurien de dissenyar de manera que permetessin mesurar l'assoliment d'aquests objectius de manera directa (la relació en aquest cas) o bé de manera indirecta (l'exposició). Esmento que en el segon cas és indirecta perquè, atès el caient d'aquesta tesi, un cop corregida la PCO el

professorat i retornat el resultat a l'alumnat es dedica una unitat lectiva a la correcció en veu alta i al diàleg amb l'alumnat tot demanat les raons de la tria de la resposta correcta i els motius pels quals els distractors són incorrectes. És el moment en què es pot verificar l'exposició dels trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos i com l'alumnat desenvolupa l'argumentació de la seva tria.

Les preguntes que es correspondrien als objectius esmentats serien les següents:

10. Llegeix els dos textos pertanyents a la cultura grega antiga. ¿Quina o quines de les afirmacions que es fan a propòsit del seu contingut són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

Anaxímenes va dir que l'aire infinit és el principi de tot, i que d'ell procedeixen les coses presents, passades i futures, els déus i les coses divines i que les altres coses procedeixen dels elements que s'originen en l'aire.

Text B

En el principi Eurínome, la deessa de totes les coses, va sorgir nua del Caos (...) Després es va convertir en una coloma i va posar l'ou universal (...) D'aquest ou van sorgir totes les coses que existeixen: el sol, la lluna, els planetes, les estrelles, la terra amb les seves muntanyes i rius, els seus arbres, les herbes i les criatures vivents.

1. El text A és un exemple de l'inici del pensament racional, característica de l'imaginari grec.
 2. El text B és un exemple de mite ja que no explica les coses a partir de les coses mateixes.
 3. Els dos textos són exemples de la dimensió humana i el pensament racional de l'antiga Grècia.
 4. Els dos textos es refereixen a la dimensió mítica del pensament grec ja que no és cert que tot el que existeix procedeixi de l'aire.
 5. El text A té aspectes racionals en la mesura que es planteja l'origen de les coses que existeixen.
 6. L'imaginari grec es va caracteritzar per la dimensió humana i el pensament racional. Aquest últim aspecte es pot comprovar en el text A.
- a) 1, 3, 5
 - b) 2, 4, 6
 - c) 3, 4, 5
 - d) 1, 2, 6

Aquesta pregunta -que consta en la segona prova objectiva dedicada al contingut de l'arquitectura grega- permet descriure el grau i tipus amb què es demana la identificació de l'imaginari grec a partir de textos. El professorat, a més, en la correcció oral un cop ha retornat qualificats les PCO, pot aprofundir en el

coneixement que els alumns han assolit a partir de la informació sobre aquest aspecte del programa.

11. Llegeix el text del filòsof grec Plotí i fixa't en la imatge. Digue's quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres

Text

¿En què consisteix l'atractiu que un objecte bonic exerceix sobre la persona que el contempla, allò que desperta el seu interès, el sedueix i l'omple de goig simplement mirant-lo...? Gairebé tothom considera que el que es reconeix visualment com a bonic és la simetria de tot i les parts entre sí(...), en els objectes visibles, com en tot, el que és bell és sempre essencialment simètric, ordenat.

Plotí

1. La façana del "Partenó" tradueix les idees sobre la bellesa que tenien els grecs.
2. La façana del "Partenó" és simètrica.
3. L'imaginari grec encaixa perfectament amb el disseny extern del "Partenó".
4. La portada és simètrica però la resta de l'edifici no és proporcionat perquè és més llarg que no pas alt.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3



No cal explicitar massa en aquest cas com es procedeix a mesurar el segon objectiu didàctic que he posat com a exemple: relacionar l'imaginari amb els trets formals de l'arquitectura grega.

Passo, doncs ara, a concretar el programa de la disciplina d'Història de l'Art per al segon curs del Batxillerat tal i com es va consensuar amb el professorat participant tenint sempre en compte el programa de la matèria i la concreció de les proves de les PAU⁵.

⁵A fi d'homogeneïtzar el contingut en la mesura del possible es varen redactar uns materials d'ajut al professorat per a cada tema, estan recollits a l'annex 3.

CONTINGUTS COMUNS DE LA PROGRAMACIÓ⁶

Notes prèvies

0. L'objectiu d'aquesta recerca consisteix a verificar si els resultats d'aprenentatge d'Història de l'Art són més eficients en les proves normals d'assaig obert entre aquell alumnat que ha utilitzat sistemàticament en acabar cada unitat didàctica una prova de correcció objectiva com a instrument d'avaluació i d'aprenentatge.
1. La recerca consistirà a fer que durant la meitat del curs (sigui durant els primers quatre mesos o durant els darrers quatre mesos) l'alumnat passarà aquestes proves i al final de cada quadrimestre passarà una prova oberta que serà qualificada per dos professors externs (es farà la mitjana entre les notes que posin si no superen la diferència de dos punts. En cas que la superin es demanarà a un tercer corrector que jutgi la prova oberta i es procedirà a fer la mitjana entre aquest tercer corrector i la qualificació més propera dels dos anteriors. Els centres participants es dividiran en dos grups de nombre igual: el primer grup utilitzarà les proves de correcció objectiva al primer quadrimestre i l'altre grup al segon quadrimestre. Al final de gener i durant la segona setmana de maig es passarà la prova oberta (similar a la de les PAU) a tots els grups.
2. La programació concreta del curs d'Història de l'Art de segon de batxillerat per al curs 2008-2009 d'aquells centres que participen en aquesta recerca sobre la relació entre els resultats d'aprenentatge i la utilització didàctica de les proves de correcció objectiva (en endavant PCO) és responsabilitat de cada professor/a participant, així com les formes d'avaluació que cregui pertinents de realitzar. Tanmateix per poder realitzar aquesta experiència cal disposar d'uns continguts mínims, sempre en funció del que disposa el currículum actualment vigent i tenint en compte el llistat d'obres de les PAU i del tipus de pregunta que aquesta formula.
3. Atès el tipus de currículum del Departament i l'estructura de les proves d'accés a la universitat s'ha optat per l'opció de presentar, a banda d'una introducció general i una proposta de comentari genèric de les obres d'art, el bloc de l'art antic (Grècia i Roma) i el bloc obligatori d'art contemporani.
4. Atès que els dos blocs són irregulars d'extensió -el bloc contemporani és més extens que el bloc clàssic en contingut i en nombre d'obres a comentar- al primer quadrimestre hi haurà d'entrar necessàriament una part de l'art contemporani.
5. A continuació, doncs, s'enumera el llistat d'unitats didàctiques i una part del contingut conceptual sobre el qual es dissenyaran les proves de correcció objectiva. Un exemplar d'aquestes proves estarà en possessió del professorat participant abans d'iniciar cada unitat didàctica per evitar que hi hagi continguts que no s'hagin exposat. Alhora també serà el mecanisme a través del qual el professorat participant pot suggerir, proposar modificacions, enviar preguntes o assenyalar errors, si s'escau.

⁶Aquests continguts s'anomenen comuns perquè constitueixen els fets, conceptes i sistemes conceptuals que tot el professorat es compromet a tractar, sens perjudici del que cadascú consideri que es pot exposar de més a més com a ampliació o per aprofitar els recursos propers al centre. Aquesta programació va quedar tancada el dia 10 de setembre de 2008 amb l'acord de tot el professorat participant. Aquesta programació i aquestes notes introductòries són les que van lliurar a cada professor/a.

BLOC I: L'ART CLÀSSIC

UNITAT DIDÀCTICA 1: INTRODUCCIÓ A LA HISTÒRIA DE L'ART

1.1 Fets i conceptes:

1. Aproximació al concepte d'art.
2. Classificació dels vehicles artístics.
3. Esquema bàsic de la lectura i comentari d'una obra d'art.

[Passi d'una PCO]

a) Aproximació al concepte d'art

Objectius didàctics:

- *Identificar que la definició del concepte art és problemàtica i canviant al llarg de la història.*
- *Distingir algunes de les idees respecte de l'art al llarg de la història.*
- *Definir i aplicar correctament el concepte d'imaginari com a part d'una cultura.*
- *Distingir art d'història de l'art.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-1: definir art és difícil perquè cada època l'ha entès d'una manera diferent. Es proposa, per aproximar-nos a la seva definició, la idea senzilla de Alexandre Cirici: *forma de construcció i de comunicació creada per les persones humanes*. I afegim que perquè una forma de comunicació o de construcció sigui considerada art cal, d'alguna manera, que estigui dotada “**d'artisticitat**”, és a dir, d'una dimensió especial que diferenciï les formes de comunicació i construcció que són art de les que no ho són. Per identificar aquesta artisticitat cal un cert **consens social**. A l'antic Egipte, les pintures de les tombes, no van ser considerades art a la seva època i, en canvi, ara sí. A l'Edat Mitjana la lògica o la matemàtica eren considerades arts i ara no ho són.

Idea principal-2: la història de l'art és una ciència, és a dir, una forma raonable de coneixement que estudia amb un mètode propi les obres d'art: les **identifica**, les **descriu**, les **analitza**, les aplega per tendències o **estils** i les **explica**. En canvi l'art no és una forma d'expressió, un llenguatge, però no és una ciència.

Idea principal-3: definir el concepte de **cultura** *el conjunt estructurat i històricament acumulat d'eines, símbols i valors amb els quals d'una manera històricament acumulada una comunitat humana organitza la seva manera d'enfrontar-se als reptes de la naturalesa, adaptar-s'hi i sobreviure-hi*.

Una cultura, des d'un punt de vista antropològic, sol estructurar-se en els següents **elements**: formes de vida o econòmiques, sistemes de parentiu, creences, idees i visions del món (imaginari) i formes de comunicació col·lectives. Les arts (sobretot pintura, escultura, música, poesia...) se solen situar dins de les formes de comunicació col·lectives.

Entre els diversos elements d'una cultura hi destaca l'**imaginari**. S'entén per imaginari *el conjunt d'imatges, creences, mites i formes de veure el món d'una comunitat. Sovint reflecteix qüestions d'ordre social i material.*

b) Classificació dels vehicles artístics

Objectius didàctics:

- *Distingir entre vehicle artístic plàstic i dinàmic*
- *Classificar vehicles artístics plàstics i dinàmics*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-4: es tracta que l'alumnat atorgui significació al terme “vehicle artístic” i que distingeixi entre “plàstic” –obra d'art que implica un cert estatisme i es desenvolupa sobretot en un espai com per exemple l'escultura o la pintura —i “dinàmic” –obra d'art que implica seqüència i es desenvolupa sobretot en el temps, com per exemple la dansa o la música.

c) Esquema bàsic de la lectura i comentari d'una obra d'art

Objectius didàctics:

- *Memoritzar un esquema genèric i ordenat de comentari d'una obra d'art*
- *Identificar les parts de l'esquema de comentari.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-5: es tracta que l'alumnat disposi des de les primeres classes dels nuclis principals d'un esquema de comentari de l'obra d'art que cada professor/a pot completar. Aquest nucli és tan vàlid per a una obra escultòrica, com pictòrica o arquitectònica. En el moment d'analitzar per primer cop cadascun d'aquests vehicles artístics es desenvoluparà aquest esquema. Convé que l'alumnat memoritzi l'esquema tant pel fet que es tracta d'un procediment d'aplicació constant com perquè constitueix una de les preguntes de les proves de les PAU.

UNITAT DIDÀCTICA NÚM. 2: L'ART DE L'ANTIGA GRÈCIA⁷

2.1 Fets i conceptes:

1. El context històric
2. L'imaginari social i cultural a la Grècia Antiga.
3. L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics.
4. El comentari d'una obra arquitectònica: aplicació a les obres de les PAU.
5. [Passi d'una PCO]
6. L'escultura grega
7. El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a les obres de les PAU
8. [Passi d'una PCO]

a) El context històric

Objectius didàctics:

- *Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes grecs (prehel·lènic i hel·lènic, pròpiament separats pel segle XII aC) i la seqüència artística del període hel·lènic (èpoques arcaica, clàssica i hel·lenística)*
- *Identificar els topònims bàsics de l'antiga Grècia relacionats amb les principals obres artístiques.*
- *Atorgar un sentit precís al terme "clàssic" distingint el seu significat com a qualificatiu global de l'art grec i romà de l'aplicat a un període concret de l'etapa hel·lènica.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-1: es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeix les etapes prehel·lènica i hel·lènica i, dins de la segona, les tres fases artístiques de Grècia: arcaica, clàssica i hel·lenística. També sembla pertinent saber situar els **topònims bàsics** referents a l'art grec (Cnossos, Atenes, Esparta, Olímpia, Corint...). Caldria referenciar a alguns aspectes polítics i socials per emmarcar la societat en allò que pot influir en l'art (vida social en petites unitats anomenades polis, pràctica de la "democràcia", identitat davant dels imperis egipci i mesopotàmic, etc.)

⁷Aquesta unitat didàctica engloba el capítol de l'arquitectura i de l'escultura grega. Implica també l'aprenentatge del mètode de comentari de l'arquitectura i de l'escultura en general a propòsit del contingut. Tant el capítol arquitectònic com el plàstic comporten l'aprenentatge previ del context històric i de l'imaginari social de la civilització grega. Atesa la coherència de tot plegat ha semblat pertinent dissenyar una única unitat didàctica. També és cert que era molt extensa. Per aquesta raó s'han preparat dues PCO: una referida al context i imaginari amb l'arquitectura i el seu mètode de comentari i una segona dedicada a l'escultura i al mètode de comentari de l'obra escultòrica.

Idea principal-2: es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeix el concepte de clàssic en general i aplicat l'etapa grega i romana d'una banda, i com a classificació d'un període de l'art hel·lènic pròpiament dit.

Idea principal-3: es tracta de relacionar l'estructura política i social de la polis grega i l'aventura del comerç com una de les claus que explica la dimensió humana de l'imaginari grec.

b) L'imaginari social i cultural a la Grècia Antiga

Objectius didàctics:

- *Exposar els trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos.*
- *Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-4: l'alumnat ha de saber identificar els dos elements de l'imaginari grec que millor expliquen les formes artístiques hel·lèniques: la **racionalitat** i l'**antropocentrisme**.

c) L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics.⁸

Objectius didàctics:

- Identificar les característiques generals de l'arquitectura grega.
- Aplicar els elements característiques de “busca de l'harmonia visual” de l'arquitectura grega a la façana del “Partenó”.
- Identificar tipologies arquitectòniques gregues.
- Identificar les parts del temple grec.
- Relacionar els tipus de planta del temple grec amb el seu dibuix.
- Identificar els elements de suport i els elements sostinguts dels tres estils arquitectònics.
- Relacionar textos de proporcions dels ordres arquitectònics amb l'estil correcte
- Relacionar cada part del teatre grec amb la seva funció.
- Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta..

d) El comentari d'una obra arquitectònica: aplicació a les obres de les PAU

Objectius didàctics:

- Identificar correctament els passos del comentari proposat per a una obra arquitectònica.
- Aplicar aquests passos a algunes de les obres arquitectòniques gregues.

⁸ Els dos darrers enunciats no comporten la identificació d'idees principals o punts forts atesa la seva forta tradició de coneixement d'aquests temes entre el professorat d'aquesta disciplina. Costa més, en canvi, homogeneïtzar el contingut de contextos històrics i d'imaginari socials.

e) L'escultura grega

Objectius didàctics:

- Situar cronològicament les etapes artístiques de Grècia i relacionar-les estilísticament pel que fa a l'escultura.
- Identificar els trets generals que caracteritzen l'escultura grega.
- Aplicar visualment els coneixement estilístics i cronològics a escultures gregues concretes.
- Relacionar l'imaginari grec expressat en textos amb obres o aspectes estilístics concrets d'escultures gregues.
- Identificar les característiques de l'escultura arcaica.
- Relacionar els elements estilístics arcaics amb el "Kuros d'Anàvissos".
- Comparar l'evolució estilística de l'època arcaica a partir de l'anàlisi estètic de dos "kuroi".
- Identificar els trets bàsics de l'escultura a l'època clàssica.
- Anàlisi del "Diadúmen" de Policlet.
- Identificar algunes de les diferències estilístiques de Praxítel·les.
- Relacionar obres concretes amb la identificació correcta del seu autor.
- Deducir el nom de l'obra escultòrica a partir de la seva descripció o de l'enumeració d'algunes de les seves característiques.
- Identificar les característiques essencials de l'escultura hel·lenística.

f) El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a les obres de les PAU

Objectius didàctics:

- Descriure ordenadament els passos de comentari d'una obra escultòrica en general.
- Aplicar aquest comentari a la comparació de dues escultures gregues.

UNITAT DIDÀCTICA 3: L'ART DE L'ANTIGA ROMA

1. El context històric.
2. Característiques generals de la civilització romana.
3. L'arquitectura.
4. Aplicació de l'esquema de comentari d'una obra arquitectònica (llistat de les PAU).
5. L'art romà de la imatge.

[Passi d'una PCO

a) El context històric

Objectius didàctics:

- *Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes romans (Monarquia, República i Imperi amb el precedent etrusc).*
- *Identificar a partir d'una mapa de la península Itàlica alguns dels espais inicials de la història romana dotant de significat noms com "etruscs", "llatins", "grecs" i fins i tot "cartaginesos".*
- *Situar alguns dels precedents històrics de l'art romà (en concret: Etrúria i Grècia).*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-1: es tracta d'assegurar que l'alumnat sap llegir un mapa i recorda la identificació de la precedència d'Etrúria i de Grècia en el camp artístic.

Idea principal-2: es tracta d'assegurar que l'alumnat identifica bé una seqüència correcta del període històric corresponent a Roma tant a través d'un fris com de dates concretes.

Idea principal-3: pretén verificar que els alumnes identifiquen bé alguns enunciats del context històric romà relacionats amb el seu art i amb les seves característiques generals.

b) Característiques generals de la civilització romana

Objectius didàctics:

- *Identificar les característiques generals de la civilització romana.*
- *Relacionar fonts literàries que tradueixen l'imaginari romà amb formes artístiques.*
- *Exposar els trets culturals de l'imaginari romà a partir de textos.*
- *Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-4: l'alumnat ha de saber identificar els tres elements de l'imaginari romà que millor expliquen les formes artístiques romanes: **el sentit pràctic**, la **gestió política** i el **desenvolupament del dret**.

c) L'arquitectura

Objectius didàctics:

- *Identificar les característiques generals de l'arquitectura romana.*
- *Distingir els trets de l'arquitectura romana respecte de la grega.*
- *Identificar tipologies arquitectòniques romanes.*
- *Identificar les funcions de les tipologies arquitectòniques romanes.*
- *Identificar elements constructius utilitzats pels romans indicant el seu nom correcte.*
- *Analitzar formalment la "Maison Carrée" de Nimes.*
- *Relacionar plantes amb edificis romans concrets.*
- *Analitzar els ordres arquitectònics romans.*
- *Valorar textos sobre l'essencial de l'arquitectura romana.*
- *Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.*
- *Comentar el "Panteó" i el "Colisseu".*

d) Aplicació de l'esquema de comentari d'una obra arquitectònica

(Es tracta de practicar l'esquema de comentari d'una obra arquitectònica après a la unitat anterior a un edifici romà del llistat de les PAU).

e) L'art romà de la imatge

Objectius didàctics:

- *Identificar les característiques que defineixen l'art de la imatge a l'antiga Roma.*
- *Identificar les tipologies escultòriques a partir d'imatges.*
- *Ordenar cronològicament algunes escultures romanes.*
- *Identificar els personatges representats en algunes escultures romanes.*
- *Valorar o avaluar respostes a propòsit dels trets de l'escultura romana.*
- *Comparar "L'August de Prima Porta" amb el "Dorífor" de Policlet.*
- *Comentar íntegrament les dues escultures esmentades en l'objectiu anterior tant pel que fa a la documentació com a l'anàlisi formal, el contingut i la funció.*
- *Comentar el "Sacrifici d'Ifigènia".*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-5: es tracta de verificar que l'alumnat sap comentar una escultura romana seguint la pauta explicitada en el tema primer i posteriorment aplicat a l'escultura grega.

A l'última setmana de gener o primera de febrer (o abans):

PASSI D'UNA PROVA OBERTA BASADA EN L'ESQUEMA DE LES PAU SOBRE EL CONTINGUT DE LES TRES UNITATS DIDÀCTIQUES PRECEDENTS AMB ALGUNA QÜESTIÓ MÉS O BÉ SOBRE L'ART MODERN AQUELLS QUE HAGIN COMENÇAT PER AQUEST BLOC.

BLOC II: L'ART CONTEMPORANI

UNITAT DIDÀCTICA 4: PINTURA I ESCULTURA DEL SEGLE XIX⁹

1. El context històric i els grans estils de la plàstica del segle XIX.
2. Les idees estètiques i els grans estils plàstics del segle XIX (panorama general)
3. Aplicació de l'esquema de comentari a de la pintura i l'escultura a obres plàstiques (l'listat de les PAU).
[Passi d'una PCO]
4. Romanticisme i realisme.
5. L'impressionisme i el postimpressionisme.
[Passi d'una PCO]

a) El context històric i els grans estils de la plàstica del segle XIX).¹⁰

Objectius didàctics:

- *Identificar la seqüència cronològico-històrica dels períodes estilístics de la plàstica del segle XIX.*
- *Identificar en obres concretes la seqüència cronològica dels estils del segle XIX.*
- *Relacionar els esdeveniments històrics amb els estils o estètiques del segle XIX.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-1: Es tracta que l'alumnat situï clarament l'inici de la contemporaneïtat artística en els estils neoclàssics i romàntics i que els relacioni amb el context històric.

Idea principal-2: es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeixi de manera genèrica els conceptes generals que defineixen els estils o estètiques artístiques i que els relacioni amb les obres de les PAU i en d'altres.

⁹D'una manera similar a com s'ha procedit en la unitat didàctica d'art clàssic en aquesta unitat didàctica es proposen dues PCO: la primera per al context històric i les idees estètiques o imaginari amb inclusió de l'esquema de comentari d'una pintura i la segona dedicada als estils concrets del segle XIX.

¹⁰Per tal que les PCO tinguin el seu ple sentit tal i com s'han dissenyat convé que el professorat al principi, juntament amb el context històric presenti de manera general les característiques de cada estil i les relacioni **amb les obres de les PAU** que es corresponen a aquests estils sense entrar encara en profunditat en cap d'ells. És important també que es **passin altres obres d'aquests estils** encara que no estiguin en l'listat oficial de les PAU.

b) Les idees estètiques i els grans estils plàstics del segle XIX

Objectius didàctics:

- *Identificar els trets essencials del romanticisme a partir d'un text de Hölderlin.*
- *Relacionar les idees del text de Hölderlin amb un exemple de plàstica romàntica.*
- *Identificar els principals valors de la pintura neoclàssica a partir d'un text del pintor Jean Louis David.*
- *Relacionar les idees neoclàssiques amb un exemple plàstic neoclàssic.*
- *Reconèixer a partir de textos les característiques generals del neoclassicisme, romanticisme, realisme i impressionisme,*

Idees principals o punts forts:

Idea-principal 3: Es tracta que l'alumnat, un cop ordenats i vistos els grans estils del segle XIX i conegudes les idees bàsiques dels valors o trets que els caracteritzen a partir d'un primer visionat de les obres de les PAU i d'altres obres dels mateixos estils sigui capaç d'identificar textos que parlen d'aquest estil i tingui la intuïció de relacionar l'esperit d'aquests textos amb alguna obra plàstica encara que no sigui la vista a classe. Els textos no han de ser necessàriament d'artistes ni tampoc fonts primàries. Poden ser fonts secundàries.

c) Aplicació de l'esquema de comentari a de la pintura i l'escultura a obres plàstiques (llistat de les PAU)

Objectius didàctics:

- *Identificar els passos o accions que s'han de dur a terme ordenadament per comentar una obra pictòrica.*
- *Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XIX.*

Idees principals o punts forts:

Idea-principal 4: Es tracta que l'alumnat, seguint el mateix esquema general de comentari d'una obra d'art que ja ha practicat amb l'arquitectura i al pintura, identifiqui els passos que cal fer per comentar una obra de pintura i que els apliqui de manera general a algunes de les obres del segle XIX tot i que, formalment, també es puguin posar altres exemples més evidents per a alguns aspectes de l'anàlisi formal.

d) Romanticisme i realisme

Objectius didàctics:

- *Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres neoclàssiques, romàntiques i realistes.*
- *Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils neoclàssics i romàntics (o a d'altres de molt similars).*
- *Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XVIII i XIX.*

Idees principals o punts forts:

Idea-principal 5: Es tracta que l'alumnat identifiqui, enuncii, exposi o classifiqui els trets rellevants del neoclassicisme i del romanticisme. També es tracta que l'alumnat sigui capaç d'aplicar el sistema de comentari d'una escultura o pintura a les obres de les PAU o a d'altres de similars.

e) L'impressionisme i el postimpressionisme

Objectius didàctics:

- *Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres impressionistes i dels pintors postimpressionistes.*
- *Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils impressionistes i postimpressionistes (o a d'altres de molt similars).*
- *Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del darrer terç del segle XIX.*

Idees principals o punts forts:

Idea-principal 6: Es tracta que l'alumnat identifiqui, enuncii, exposi o classifiqui els trets rellevants de l'impressionisme i dels pintors situats dins del camp del postimpressionistes. També es tracta que l'alumnat sigui capaç d'aplicar el sistema de comentari d'una escultura o pintura a les obres de les PAU o a d'altres de similars.

UNITAT DIDÀCTICA 5: ARQUITECTURA I URBANISME EN EL SEGLE XIX

1. Context històric del segle XIX.
2. Les grans línies estètiques de l'arquitectura decimonònica.
3. L'arquitectura historicista.
4. La nova arquitectura industrial.
5. El Modernisme.
6. Aplicació de l'esquema de comentari a obres arquitectòniques (l'listat de les PAU).
[Passi d'una PCO]

a) Context històric del segle XIX¹¹

Objectius didàctics:

- *Identificar els fets i circumstàncies històriques que es relacionen amb l'arquitectura del segle XIX.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-1: Es tracta que l'alumnat relacioni els fets històrics que influeixen en l'arquitectura del segle XIX.

b) Les grans línies estètiques de l'arquitectura decimonònica

Objectius didàctics:

- *Relacionar els conceptes d'historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago amb les seves definicions.*
- *Valorar la crítica a un dels estils arquitectònics del segle XIX a través d'una font primària.*
- *Identificar els quatre estils de l'arquitectura del XIX, situar-los cronològicament i saber-los ordenar en el temps.*
- *Identificar les noves tipologies arquitectòniques de l'arquitectura del ferro.*

¹¹Per tal que la PCO tingui el seu ple sentit tal i com s'ha dissenyat convé que el professorat al principi, juntament amb el context històric presenti de manera general les característiques de cada estil - historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago- amb algunes imatges de les obres de les PAU que es corresponen a aquests estils sense entrar encara en profunditat en cap d'ells i amb d'altres imatges. Tot i que no hi ha cap obra de l'Escola de Chicago per comentar al llistat de les proves de les PAU creiem que convé esmentar-la i comentar breument el principi segons el qual "la forma ha de seguir la funció". A les PCO només esmentem el nom i proposem la imatge d'uns grans magatzems de la capital de l'Estat d'Illinois.

c) L'arquitectura historicista

Objectius didàctics:

- *Identificar i relacionar els trets de l'historicisme arquitectònic a propòsit de preguntes sobre l'arquitectura industrial i el modernisme.*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-2: Atès que no hi ha cap obra historicista per comentar a les PAU les referències a l'historicisme arquitectònic es faran en les preguntes i distractors de la PCO referides a l'arquitectura industrial i al modernisme.

d) La nova arquitectura industrial

Objectius didàctics:

- *Documentar la "Tour Eiffel" en el context de l'arquitectura industrial o del ferro.*
- *Analitzar formalment la "Tour Eiffel".*
- *Interpretar alguns aspectes de la "Tour Eiffel".*

e) El Modernisme¹²

Objectius didàctics:

- *Situar cronològicament el modernisme en el temps i en l'espai.*
- *Deduir característiques comunes de l'estètica del modernisme a partir de diverses imatges.*
- *Documentar la "Casa Tassel" i el "Palau de la Música" en el context de l'arquitectura modernista.*
- *Analitzar formalment la "Casa Tassel" i el "Palau de la Música"*
- *Interpretar alguns aspectes de la "Casa Tassel" i del "Palau de la Música".*
- *Identificar característiques de la "Casa Milà".*

Idees principals o punts forts:

Idea principal-3: Es presenten característiques generals del modernisme i, en acabat, s'aplica l'esquema de comentari arquitectònic a la casa "Tassel" i al "Palau de la Música". Finalment es fan algunes preguntes també sobre la "Casa Milà".

f) Aplicació de l'esquema de comentari a obres arquitectòniques (llistat de les PAU)

[Passi d'una PCO]

Objectius didàctics:

- *Aplicar l'esquema de comentari d'arquitectura a obres del llistat de les PAU del segle XIX.*

¹²Convé que, pel que fa al modernisme català, els alumnes coneguin que aquest moviment, a diferència de l'entorn europeu, no només va ser burgès sinó que va gaudir d'una extraordinària irradiació popular.

UNITAT DIDÀCTICA 6: LA PLÀSTICA AL SEGLE XX

1. El concepte d'avantguarda.
2. El context històric.
3. Les primeres avantguardes (abans de 1945).
4. Les segones avantguardes (del 1945 fins al 1970).
5. Les tendències actuals.
6. Aplicació de l'esquema de comentari a diverses obres plàstiques del segle XX (llistat de les PAU).
[Passi d'una PCO]

a) El concepte d'avantguarda

Objectius didàctics:

- *Definir, identificar i aplicar el concepte d'avantguarda en el món de la plàstica del segle XX.*
- *Classificar i distingir les avantguardes segons que siguin “constructives o intel·lectuals” o “expressives o traductives”.*

Idees principals o punts forts

Idea principal-1: Es tracta que l'alumnat identifiqui clarament el concepte d'avantguarda artística, la raó del nom i identifiqui els trets que comunament la defineixen.

b) El context històric

- *Situar de manera correcta les principals avantguardes en el temps, tant pel que fa a la successió com a la simultaneïtat.*
- *Identificar i relacionar les característiques de l'avantguarda amb els grans canvis històrics de la primera meitat del segle XX.*
- *Relacionar els fenòmens històrics de l'imperialisme i el colonialisme amb l'estètica de les avantguardes.*
- *Relacionar la psicoanàlisi de Freud i la teoria de la relativitat d'Einstein amb l'estètica de les avantguardes.*

c) Les primeres avantguardes (abans de 1945)

Objectius didàctics:

- *Exposar les característiques generals de cada avantguarda estudiada (fauvisme, cubisme, surrealisme, expressionisme i neoplasticisme).*
- *Identificar algunes obres que no entrin necessàriament a les PAU d'acord amb l'aplicació de les característiques de cada avantguarda.*
- *Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes.*
- *Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantguardistes.*
- *Comparar i comentar obres de les PAU d'escultura d'acord amb l'esquema de comentari exposat a classe (documentació, anàlisi formal i interpretació).*
- *Avaluar textos sobre obres d'art segons criteris d'excel·lència, bé, mediocritat o suspens d'acord amb raons argumentades.*
- *Aplicació de l'esquema de comentari de pintura a obres de les PAU.*

Idees principals o punts forts

Idea principal-2: Es tracta que l'alumnat exposi els trets bàsics de cada moviment avantguardista, raoni si pertanyen a una estètic "traductiva" o expressiva, o bé intel·lectual i "constructiva", identifiqui les obres d'acord amb l'estètica a la qual pertanyen i procedeixi sistemàticament al comentari fonamental de les obres de les PAU d'acord amb l'esquema que s'ha utilitzat a classe.

c) Les segones avantguardes (del 1945 fins al 1970)

Objectius didàctics:

- *Situar Nova York en particular i els EUA en general com a nou centre de la producció plàstica a resultes de la segona guerra mundial.*
- *Relacionar aspectes del context històric amb les estètiques informalistes i l'Action Painting.*
- *Comentari d'obres contrastades.*
- *Aplicació de l'esquema de comentari al quadre de Frida Khalo.*

d) Les tendències actuals

Objectius didàctics:

- *Resumir les característiques principals de les tendències actuals assenyalant-ne algunes característiques.*
- *Identificar i comentar algunes obres plàstiques corresponents a les tendències actuals.*

Idees principals o punts forts¹³

¹³Atès que de fet no hi ha cap obra a les PAU que respongui a les "tendències actuals" es va deixar llibertat a cada professor/a experimentador per tal que procedís com li semblés procedent. Pe tant no es va redactar cap idea forçada sobre aquesta qüestió ni tampoc es van proposar preguntes de correcció objectiva a l'apartat dedicat a la plàstica del segle XX.

e) Aplicació de l'esquema de comentari a diverses obres plàstiques del segle XX (llistat de les PAU).

[Passi d'una PCO]

A la segona setmana de maig:

PASSI D'UNA PROVA OBERTA BASADA EN L'ESQUEMA DE LES PAU SOBRE EL CONTINGUT DE LES QUATRE DARRERES UNITATS DIDÀCTIQUES PRECEDENTS O SOBRE EL PUNT DE LA PROGRAMACIÓ A LA QUAL S'HAGI ARRIBAT AMB ALGUNA QÜESTIÓ MÉS.

UNITAT 7: L'ARQUITECTURA DEL SEGLE XX¹⁴

1. Context històric del segle XX.
2. 2. Les grans tendències arquitectòniques.
3. 3. El racionalisme.
4. 4. L'organicisme.
5. 5. L'arquitectura actual.
6. 6. Aplicació de l'esquema de comentari a diverses obres arquitectòniques (l'listat de les PAU).
[Passi d'una PCO]

a) Context històric del segle XX¹⁵

Objectius didàctics:

- *Ordenar cronològicament diversos estils arquitectònics del segle XX.*

b) Les grans tendències arquitectòniques

Objectius didàctics:

- *Identificar els trets principals dels estils arquitectònics de la primera del segle XX tant a partir de textos com d'imatges.*

Idees principals o punts forts

Idea principal-1: Es tracta que l'alumnat identifiqui de manera clara els quatre estils que s'exposen a classe: l'Escola de Xicago, el racionalisme, el funcionalisme i l'anomenat estil internacional. També s'esmenta de tant en tant el modernisme que, tot i haver estat explicat en la unitat anterior corresponent a l'arquitectura del segle XX es proposa aquí com a repàs. Com a tendència actual de l'arquitectura es proposa l'anomenat deconstructivisme i l'obra emblemàtica que s'analitza serà el "Museu Guggenheim" de Bilbao.

¹⁴Com que a la segona setmana de maig resulta del tot impossible que s'hagi pogut acabar el programa es proposa que la prova oberta es realitzi després de la unitat 7. També es proposa que les dues proves obertes es facin: la primera després del bloc clàssic (o modern), i la segona després de les tres primeres unitats del bloc contemporani. Així es va fer durant el treball de camp.

¹⁵Atès que en la unitat anterior ja s'ha presentat el context cronològic i històric del segle XX en aquesta PCO ens limitem a ordenar els diversos estils arquitectònics de la primera meitat del segle XX.

c) El racionalisme

Objectius didàctics:

- *Identificar els trets principals que caracteritzen l'arquitectura racionalista.*
- *Documentar, analitzar formalment i interpretar la “Ville Savoie” de l'arquitecte Le Corbusier.*
- *Documentar, analitzar formalment i interpretar el “Pavelló d'Alemanya” (Barcelona) de Mies van der Rohe.*

d) L'organicisme

Objectius didàctics:

- *Identificar els trets principals que caracteritzen l'organicisme.*
- *Documentar, analitzar formalment i interpretar la “Falling Water” de Frank Lloyd Wright.*

e) L'arquitectura actual

Objectius didàctics:

- *Documentar, analitzar formalment i interpretar el “Museu Guggenheim” de Bilbao de Frank Gehry.*

Idees principals o punts forts

Idea principal-2: Atesa l'alçada del curs i la proximitat de la prova de les PAU ens centrem en aquesta unitat didàctica a proposar els trets fonamentals dels estils principals de l'arquitectura del segle XX i a analitzar paradigmàticament les obres triades (“Villa Savoia” i el “Pavelló d'Alemanya” com a exemples del racionalisme, la “Casa de la cascada” com a paradigma de l'organicisme, i el “Museu Guggenheim” com a exemple del desconstruïvisme contemporani).

f) Aplicació de l'esquema de comentari a diverses obres arquitectòniques (l'listat de les PAU).

[Passi d'una PCO]

4. Recapitulació

En aquest capítol s'ha iniciat la presentació dels instruments de la recerca per l'ordre amb què es va utilitzar al llarg del treball de camp (curs 2008-2009). En primer lloc s'ha presentat la fitxa de cada alumne/a que havia d'elaborar el professorat i que havia de servir de base per situar totes les dades posteriors, tant pel que fa al contingut de l'enquesta inicial de l'alumnat com als resultats de les proves de correcció objectiva i les proves d'assaig obert.

S'ha prosseguit presentant l'enquesta inicial de l'alumnat, enquesta no anònima, que ens ha de servir per creuar les dades de resultats i obtenir així algunes aproximacions explicatives als resultats obtinguts en funció dels objectius i de la hipòtesi de la recerca.

Finalment s'ha resumit la programació de la matèria que, com s'ha referenciat també en el capítol anterior, venia condicionada per dos àmbits: el currículum de la matèria i les proves de les PAU. Aquesta programació ha explicat els nuclis conceptuals, el objectius didàctics i les idees principals o punts forts. A l'annex tres es pot consultar els materials d'ajut que s'han enviat al professorat i que, segons les seves declaracions de final de curs, han estat utilitzats amb freqüència. Totes les preguntes de les PCO, com es podrà comprovar en el capítol següent, responen a la formulació dels objectius didàctics.

En el capítol següent es concretaran les bases tècniques de les PCO les quals seran analitzades en el capítol VI, aquestes van ser donades per definitives al mes de setembre del 2008 (les corresponents a l'art clàssic) i a finals de gener del 2009 (les corresponents a l'art contemporani).

Capítol IV

Disseny de la recerca II

CAPÍTOL IV: DISSENY DE LA RECERCA II

Aquest capítol està dedicat a presentar, dins dels instruments de recerca, el més important: el fonament del disseny de les vuit proves de correcció objectiva. En primer lloc s'exposen les bases teòriques sobre les quals s'ha basat aquest tipus de proves en si mateixes: unes proves orientades a la comprensió juntament amb els seus aspectes tècnics; a continuació es desplegaran les bases en què s'ha concretat el quadre d'especificacions per a la disciplina d'història de l'art en relació als objectius clàssics de la taxonomia de Bloom i, finalment, es presentarà el model de quadre d'especificacions en funció d'aquesta mateixa taxonomia.

1. Les PCO: una eina didàctica per a la comprensió

Sovint, en l'àmbit del professorat de Secundària, es considera que les PCO mesuren o estimulen un saber memorístic o reproductiu. Tant és així que quan s'ha volgut introduir aquest tipus de prova a les PAU, la resistència del professorat de Secundària ha estat molt forta fins al punt d'aconseguir paralitzar la reforma d'aquestes proves cap un format més objectiu i menys dependent de la interpretació dels criteris de correcció per part del corrector/a. En alguns casos s'ha arribat a considerar que el saber que estimulen les PCO és d'ordre rutinari o inferior¹. En contraposició a aquest saber es proposen proves d'assaig obert o treballs amb els quals sempre es pugui tendir a estimular i crear l'anomenat pensament crític.

¹Frank M. NEWMAN: "Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice" a J.F. VOSS (*et alt.*, eds): *Informal Reasoning and Education*. New Jersey: LEA, Hillsdale, pàgs.: 381-400.

El pensament reproductiu respondria activitats mentals derivades de preguntes o objectius formulats amb verbs com *identificar, situar* o *enumerar*. En canvi les activitats mentals derivades de preguntes o objectius formulades amb verbs com *descriure, definir, comparar, explicar, justificar* o *argumentar* promourien un pensament d'ordre superior anomenat sovint "pensament crític"². Sempre he estat una mica refractària a aquesta expressió ja que, en principi, amb el mot "pensament" designem l'acte i l'efecte de pensar, i pensar no és altra cosa que l'acte d'exercir la facultat de jutjar, de reflexionar i de fer inferències. D'altra banda l'adjectiu "crític" es refereix a la condició o qualificació d'un acte, expressió o pensament exercida per la 'crítica'. I aquesta darrera no és altra cosa que l'expressió d'una opinió raonada sobre fets o pensaments caracteritzada pel fet de jutjar-ne el valor, les qualitats o defectes. Així, doncs, si pensar és l'acte d'exercir la facultat de jutjar o valorar, i "crítica" és l'expressió d'una opinió raonada, gairebé em sembla que l'expressió "pensament crític" és un pleonasme. Probablement es pugui afirmar que un pensament, si és pensament, per naturalesa és crític ja que ha de ser per naturalesa raonat. En cas contrari no seria pensament sinó afirmació dogmàtica o doctrina.

Deixant de banda aquesta qüestió de definicions sóc, certament, del parer que la sola reproducció de coneixements de memòria sense verificar la seva significativitat serveixen de ben poc en l'aprenentatge de la Història de l'Art. Crec, i així ho he tingut present en la meva pràctica professional durant molts anys, que la reproducció memorística exclusiva sense proves de significativitat en el que es reproduïx constitueix un saber feble i que pot esborrar-se molt fàcilment.

²Vegi's Pilar BENEJAM i Dolors QUINQUER: "La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques" dins de Jaume JORBA (et alt. Eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. ICE de la UAB: Barcelona, 1998, pàgs.: 234-241.

Tampoc, per experiència, estic en contra sistemàticament dels memorismes no significatius si, potencialment, es preveu que en el futur s'ompliran de significat.

D'altra banda, postulo com a principi pràcticament evident, que les dades, els fets, les localitzacions, les memoritzacions i els enunciats constitueixen l'entrellat sense el qual resulta del tot impossible l'assoliment de les formes de pensament superior. I també defenso que el discurs social, i per descomptat l'històrico-artístic a les aules, no ha de ser només reproductiu i ha de desenvolupar funcions superiors del pensament com ho són la valoració i sobretot la interpretació. En l'ensenyament i aprenentatge de la Història de l'Art l'anàlisi i la interpretació són fites constants en el comentari de les obres d'art en relació al seu context històric.

Ara bé, també considero didàcticament perillós centrar el coneixement de la història de l'art directament sobre argumentacions, interpretacions i valoracions sense un accés a les fonts, al contrast de dades i sense poder articular un discurs basat en les informacions bàsiques. Un accés directe a l'argumentació sense dades interpretables, per exemple, cau en l'especulació gratuïta i, en el millor dels casos, en la repetició de les valoracions que faci el professor o professora. Resultaria així que activitats o objectius destinats a potenciar l'argumentació i la interpretació esdevindrien formes de saber reproductiu o memorístic amb l'inconvenient que a través de la repetició acrítica de valoracions o interpretacions s'inocula de manera subreptícia una determinada ideologia en l'alumnat. Sempre he considerat que per a la formació del pensament autònom de l'alumnat (prefereixo el concepte "autònom" –pensar per ell mateix- al de "crític") sempre resulta preferible que els i les alumnes ignorin quins són els meus gustos i fins i tot moltes de les meves valoracions. Crec, a més, que és important que puguin sortir dues o més interpretacions amb matisos diferents ben argumentades i que jo, com a

professora, pugui atribuir validesa incompleta a les dues. Com a professora d'Història de l'Art i, encara més, com a professora de Filosofia a primer de Batxillerat, crec que quan l'alumnat em pregunta respecte d'alguna qüestió o d'alguna obra artística què és el que jo en penso (cosa que solc negar-me a fer) estic en el bon camí didàctic i col·laboro a construir formes de pensament superior. Crec que a l'aula no s'hi ha d'entrar amb ideologia sinó amb idees i amb ideals. Amb tot no nego que la pròpia cosmovisió i els gustos personals s'introdueixin d'alguna manera en el pensament de l'alumnat de forma indirecta, tant en la tria del mètode, com en la selecció d'exemples i, molt especialment, amb els èmfasis de veu o llenguatge gestual no verbal. Cal recordar aquí el pensament de José Bergamín, segons el qual som subjectes i no objectes i, per tant, necessàriament subjectius.

Tot el que precedeix ve a tomb per defensar que la utilització de les PCO a l'aula no ha de ser, didàcticament parlant, exclusivament rutinària o de desenvolupament de pensaments inferiors. Les proves d'avaluació, siguin obertes o de correcció objectiva, i fins i tot els treballs individuals o en equip poden ser reproductius o facilitar la construcció de pensament autònom en el si d'una disciplina concreta. Per ells mateixos, com assegura en els seus cursos de formació el meu director de tesi, les PCO són neutres. És la formulació de les preguntes, la manera de jutjar-les, la forma de disposar-les –sempre per ordre del discurs i d'acord amb els objectius precisats—i, sobretot, la forma de corregir-les la que inclina en un sentit o altre la seva capacitat formativa. És probable que en temps passats els tipus de preguntes de les PCO habituals, fossin només d'identificació i enumeració i, per tant, es poguessin resoldre de manera memorística. Però avui sabem, gràcies a la recerca, que això no té per què ser

necessàriament així. Tal i com es podrà observar en la descripció dels resultats i en les conclusions d'aquesta recerca, la utilització de les PCO també pot estimular les activitats superiors de pensament (comprendre, aplicar, analitzar i fins i tot avaluar o valorar).

Certament una de les més difícils de les activitats és la d'avaluació (en el sentit de valoració). Tanmateix no és impossible.

Quadre 1

Exemple de pregunta de PCO de caràcter avaluador

Juzgue la oración entre comillas de acuerdo con los criterios que se dan a continuación:

"Los Estados Unidos tomaron parte en la Guerra del Golfo contra Irak, debido a la falta de libertades civiles impuestas a los Kurdos por el régimen de Saddam Hussein."

- a) Tanto la afirmación como la razón son correctas, y la razón es válida.
- b) Tanto la afirmación como la razón son correctas, pero la razón no es válida.
- c) La afirmación es correcta pero la razón es incorrecta.
- d) Tanto la afirmación como la razón son incorrectas.

Per mostrar-ho posem un exemple de pregunta de PCO (quadre 1)³ en la qual es proposa un coneixement d'interpretació, és a dir, que es demana a l'estudiant una competència segons la qual ha de triar un judici sobre la consistència lògica de material escrit, la validesa de procediments experimentals o la interpretació de la informació.

En la web consultada, s'assenyala com a resposta correcta la b) ja que tot i que és cert que els EUA van prendre part a la Guerra del Golf i també és cert que els Kurds a d'Iraq no gaudien (ni gaudeixen encara) de llibertats civils i polítiques, va ser l'amenaça que representava la invasió iraquiana a Kuwait per al subministrament de petroli als EUA una de les raons més pertinents per tal que

³ Informació extreta de l'exemple del segon capítol de la tesi de la doctora Yolanda Insa Sauras, la qual, al seu torn, el va trobar en una web dedicada a la taxonomia de Bloom. Universitat de Cape Town (UCT) <http://www.uct.ac.za/projects/cbe/mcqman/mcqappc.html#C1> (Consulta verificada el 20 de desembre de 2009).

els EUA participessin en aquest conflicte. Per respondre correctament aquesta pregunta se suposa coneixement i comprensió de fets i causes sobre la situació política a l'Orient Mitjà, però el que mesura la PCO és la capacitat d'avaluar la relació entre causa i efecte de l'enunciat en termes de criteris predefinits. Es tracta, per tant, d'un exemple prou clar de PCO destinada a comprovar la capacitat de valoració.

Quadre 2

Exemple de pregunta de PCO de caràcter avaluador en història de l'art

24. A una alumna se li demana que exposi breument en un text entre 5 i 7 línies una diferència important pel que fa a la forma i una altra pel que fa al contingut entre el romanticisme i el realisme a la plàstica del segle XIX. Com a resposta l'alumna va escriure el següent:

El realisme i el romanticisme, pel que fa a la forma, difereixen poc ja que el realisme, posterior al romanticisme, assumeix i accentua les conquestes dels romàntics: per exemple, el color desplaça definitivament el dibuix. Potser es pot assenyalar que alguns realistes opten pel format apaïsat i per la disposició casual de les figures, cosa que no feien tant els romàntics. On difereixen, en canvi, molt és en els temes. El romanticisme presentarà una gran varietat temàtica que va de la fantasia al quadre d'història, mentre que el realisme es centrarà a representar la realitat tal i com és.

¿Com valora aquesta resposta?

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però no és complet.
- c) Mediocre perquè no és cert que els romàntics i els realistes coincidissin en els aspectes formals que esmenta i, a més, l'expressió és confusa en l'última frase.
- d) Inacceptable per conté massa errors –com, per exemple, que el realisme és posterior al romanticisme- i, a més, l'exposició és desordenada.

Encara que no han estat sovintejades també s'han redactat preguntes similars d'avaluació en les PCO d'Història de l'Art, les quals, certament, donaven molt de joc a l'hora de corregir-les amb l'alumnat (quadre 2).

En aquest segon cas (quadre 2) la resposta correcta és la a) ja que les diferències de forma i de contingut en la seva afirmació i raonament són correctes; l'expressió és clara i en funció del que es demana en la pregunta no es deixa res i no hi consta cap error.

Per tal de veure que de vegades aquest tipus de preguntes —que certament costen molt de construir i s’han de pilotar bé— en proposo a tall d’exemple una altra (quadre 3):

Quadre 3

Exemple de pregunta de PCO de caràcter avaluador

27. A un alumne se li demana que exposi breument en un text entre 5 i 7 línies dues diferències entre el cubisme i el surrealisme, la primera pel que fa a la forma i la segona pel que fa al contingut temàtic. Com a resposta l’alumne va escriure el següent:

El cubisme i el surrealisme, pel que fa a la forma, difereixen substancialment ja que el primer considera el quadre com una representació bidimensional on sobreposa diferents plànols i punts de vista; el segon, en canvi, pretén reduir la superfície a línies i colors purs. En relació al contingut temàtic el cubisme es pot referir a qualsevol element de la realitat —llevat del cas de l’anomenat cubisme analític en què s’arriba al límit de la il·legibilitat amb el “collage”—mentre que el surrealisme expressa la realitat alliberada de la lògica, sigui per la via onírica d’un Dalí o de l’abstracció d’un Tanguy.

¿Com valoreu aquesta resposta?

- e) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- f) Bé perquè tot el que diu és correcte però comet un error en parlar de la forma del surrealisme.
- g) Mediocre perquè no és cert que els cubistes i els surrealistes no coincideixin en els aspectes formals i, a més, l’expressió és confusa en l’última frase. Tanguy, d’altra banda és abstracte i no pas surrealista.
- h) Inacceptable perquè conté massa errors —com, per exemple, que el cubisme pretén una representació bidimensional de diversos plànols o dir que Dalí és del corrent del surrealisme oníric - i, a més, l’exposició és desordenada.

En aquest cas la resposta correcta és la b) ja que, efectivament, el surrealisme, d’acord amb la seva poètica, no pretén pas reduir formalment la superfície del quadre a línies i colors sinó que, llevat de la línia abstracta representada per Ives Tanguy, sol utilitzar el dibuix i la perspectiva encara que la seva temàtica sigui una realitat onírica alliberada de la lògica. Tanmateix l’expressió del conjunt és correcta i clara.

Així, doncs, crec que queda prou argumentat —i s’aprofundirà en el proper epígraf— que tot el treball realitzat al voltant de la utilització de les PCO en la disciplina d’Història de l’Art se situa en **una voluntat explícita d’orientar el pensament a la comprensió** i, en conseqüència, a **la creació i desenvolupament a partir**

de la Història de l'Art de les formes de pensament superior⁴. Les PCO, tal com s'han dissenyat (tant pel que fa a l'ordre del discurs com a la diversitat d'habilitats i estratègies que desenvolupen les preguntes) i tal com es prescriu que s'utilitzin en el marc de l'aula a l'hora de corregir-les, s'integren en una estratègia metodològica que pretén afavorir el pensament lògic de l'alumnat, l'autoregulació dels seus aprenentatges i l'argumentació. Així ho mostren, a parer meu, els resultats d'aquesta tesi i, en especial, les declaracions a final de curs del professorat participant. Les habilitats de definir, descriure, comparar, explicar i argumentar s'incrementa en les proves d'assaig obert quan l'alumnat prepara el contingut dels temes examinats a partir de PCO al final de cada tema.

L'ús de les PCO tal com s'ha proposat i s'ha fet servir en aquesta recerca, més que un **recurs avaluador s'ha de considerar com a una eina didàctica** orientada a millorar els aprenentatges d'història de l'art. Això s'aconsegueix, en teoria i en un marc general, fent que l'alumnat passi –en el que concerneix a les PCO– per tres fases de treball. En una primera fase ha de preparar la prova i, d'ordinari, si està ben format la prepara seguint l'ordre del discurs del programa. És impensable que comenci per una interpretació o per una anàlisi formal d'una obra si el mètode de comentari en el qual se l'ha entrenat s'inicia amb la documentació bàsica i la descripció. En aquesta primera fase l'alumnat intenta transformar una informació organitzada en un ordre determinat de coneixement.

En una segona fase, l'alumnat reordena mentalment la informació rebuda d'acord amb l'ordre del discurs ja que la PCO ha estat dissenyada així. No es tracta d'una PCO que fa salts en el buit perquè pretén "discernir" els millors o ordenar l'alumnat en funció del coneixement manifestat, sinó que intenta que a través de

⁴ Pel que fa a totes aquestes argumentacions, sóc deutora del pensament de Howard GARDNER, en especial de la seva obra: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós: Barcelona, 2000.

l'estímul avaluador l'alumnat consolidi una forma concreta de discurs que és el propi de la història de l'art i del comentari de les obres artístiques.

Finalment l'alumnat, d'ordinari molt interessat per saber si el que ha respost és correcte o no (sovint és observable com, en sortir de l'aula, es dediquen a debatre i a contrastar respostes diferents a les mateixes preguntes), es troba en la següent unitat lectiva amb la seva prova corregida. És el moment en què el professorat reparteix un altre cop la prova i la va corregint pregunta per pregunta demanant a l'alumnat no només la identificació de la resposta correcta sinó l'argument que la fa correcta. I també explota els distractors a base de preguntar la raó o raons per les quals aquests no són correctes. Amb aquesta tercera fase de treball l'alumnat crec que consolida de manera sòlida l'essencial, l'espina dorsal del discurs presentat a l'aula en què s'han combinat informacions ordenades i activitats d'aprenentatge diverses. En alguns casos les PCO s'han fet servir –en situacions anteriors a aquesta tesi- per ajudar l'alumnat a la recuperació i per a la preparació de les proves de selectivitat i fins i tot com a sistema de diàleg sobre els resultats que ofereix en situacions al marge de l'aula i, de manera molt important per a l'argumentació.

Així, doncs, seguint els precedents, la meua pròpia experiència didàctica i la de bona part del professorat experimentador estic en condicions d'afirmar que les PCO per elles mateixes no són ni **"reproductives"** ni **"crítiques"** i que la seva eficiència didàctica depèn en exclusiva del seu ús i de la intencionalitat amb què s'han dut a terme. En l'ús que he volgut imprimir en aquesta recerca no tinc cap dubte que les PCO han contribuït a desenvolupar, com ja he dit abans, formes de pensament superiors i, segons el que he pogut viure amb els meus alumnes, han col·laborat a construir un pensament "autònom".

Resulta obvi que la utilització de les PCO constitueix **una eina més** que facilita l'aprenentatge de la Història de l'Art. No nego pas que sigui insuficient. Tot el professorat participant en aquesta recerca ha elaborat, a més de les PCO, altres formes d'avaluació de participació o escrites. En conjunt, doncs, totes les formes d'avaluació, incloses les PCO, atenen al principi de globalització, és a dir, que els procediments explicatius i de verificació hi tenen una alta importància. En Història en general i, encara més, en la Història de l'art en particular es donen explicacions causals i intencionals, es forma l'alumnat per a la comprensió empàtica del passat, es treballa intel·lectualment amb les nocions de canvi i continuïtat, i s'utilitzen per verificar i contrastar diverses fonts històriques entre les quals destaca precisament la mateixa obra artística.

Per descomptat que sóc conscient dels avantatges i inconvenients de les proves d'avaluació. De fet no hi ha un model estàndard que sigui objectiu i complet a l'hora de valorar totes les competències que es volen mesurar de l'aprenentatge.

Una anàlisi comparativa entre les proves d'assaig obert i les PCO⁵ per tal de comprovar els **avantatges i inconvenients** (quadre 4) que aquestes comporten respecte a les primeres, ens poden ajudar entendre que la seva incorporació al finalitzar cada unitat didàctica pot constituir un bon instrument de seguiment formatiu. Per altra banda el criteri de qualificació és més objectiu i permet reflexionar sobre les possibles diferències respecte a les proves d'assaig obert. També les PCO tenen un marge de subjectivitat en la mesura que el professorat elegeix unes preguntes i uns temes, i no uns altres, en funció del seu criteri, del contingut i de la forma d'avaluació. Tanmateix en el resultat de la correcció no hi

⁵C-A. TREPAT: Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. Una propuesta didáctica. *Iber*. Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història. nº 49 juliol 2006. pàg 59.

intervé cap element subjectiu. Per aquesta raó precisament s'han titulat des del començament proves de correcció objectiva més que no pas "proves objectives".

Pel que fa referència a l'alumnat les PCO motiven de manera més clara i freqüent en general la curiositat pels resultats obtinguts i estimulen, en el meu cas ha estat una evidència empírica, la continuïtat en l'esforç d'aprenentatge. També permeten donar resultats immediats. La correcció és ràpida. Aquesta rapidesa es summament útil en la construcció dels aprenentatges. Per últim, amb aquests resultats es pot identificar ràpidament allò que no es comprèn i algunes dificultats particulars d'aprenentatge quant al contingut conceptual. Per tant, aquestes proves de correcció objectiva si estan ben construïdes tot seguint el discurs realitzat a classe poden ser un bon indicador de l'aprenentatge i sobretot, constitueixen un bon instrument didàctic per a la seva obtenció.

Quadre 4

Anàlisi comparativa entre les proves d'assaig obert i les PCO

	Proves d'assaig obert	Proves de correcció objectiva
Resultats	Poc eficaces per quantificar competències de informació. Bones per quantificar competències de comprensió, aplicació i anàlisi. Òptimes per quantificar capacitats de síntesi i d'avaluació.	Bones per quantificar competències de informació, comprensió, aplicació i anàlisi. Inadequades per quantificar competències de síntesi i avaluació.
Univers de contingut	Validesa baixa respecte del contingut susceptible de ser avaluat.	Validesa alta respecte del contingut susceptible de ser avaluat.
Preparació	Molt fàcil i ràpida.	Difícil i laboriosa.
Correcció i qualificació	Llarga i potencialment amb dosis altes de subjectivitat.	Objectiva, ràpida i altament fiable.
Factors que poden variar la qualificació (alumnat)	El grau de habilitat i capacitat d'expressió escrita.	El grau de habilitat de comprensió lectora. Marge aleatori d'encerts a l'atzar. Facilitat de copiar.
Factors que poden variar la qualificació (professorat)	Influència de les emocions. Efecte "halo" (solen beneficiar-se els últims exàmens corregits). El cansament, la forma de presentació de l'examen, el tipus de lletra...	Cap
Efectes sobre l'aprenentatge	Ajuden a organitzar, integrar i expressar les pròpies idees. El coneixement dels resultats obtinguts es demora. Efecte retroactiu difícil i complex en analitzar el grup-classe.	Ajuden a recordar, interpretar i analitzar les idees d'altres. El coneixement dels resultats pot ser immediat la qual cosa millora el seu aprenentatge. Efecte retroactiu immediat i comentari o repàs actiu molt positiu en grup, la qual cosa reforça els aprenentatges. Informa clarament de les principals dificultats d'aprenentatge del grup-classe.

Evidentment el bon aprenentatge no depèn només de les PCO sinó d'una feina didàctica que aplega formes d'informar, ponts cognitius, activitats orals de verificació i participació, exercicis escrits breus o treballs i formes d'avaluació obertes. El que es postula en aquesta recerca, en contra de les possibles crítiques a l'ensenyament rutinari i inferior que les PCO puguin suposar, és que aquestes formes de proves de correcció objectiva i amb aquest ús precís que s'han descrit

poden ser o són un instrument útil per a l'aprenentatge de la Història de l'Art en diversos contextos o marcs epistemològics en què l'orientació de la didàctica estigui enfocada a la comprensió⁶.

⁶Crec que les proves elaborades per a aquesta tesi (8 PCO i 2 proves obertes) pel que fa a la història de l'art, poden entrar perfectament dins dels principis o finalitats que es justifiquen per a l'ensenyament de la Història tal i com els defensa el Dr. Joaquim Prats. Vegi's: Joaquim PRATS: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura: Mérida, 2001, pàgs.: 13-16

2. Bases tècniques del disseny de les proves de correcció objectiva: el seu format.

A l'hora de dissenyar les PCO s'ha tingut en compte tota la normativa que estableix la bibliografia habitual sobre aquest tipus de prova⁷, resumit en el quadre 5.

Quadre 5

Normes per a la redacció de preguntes, ítems i distractors

- 1) S'han de distribuir les preguntes correctes de forma aleatòria
- 2) La resposta correcta no ha de ser més llarga ni estar més ben construïda que els distractors
- 3) Els distractors han de tenir la mateixa probabilitat de ser correctes per la seva forma
- 4) Totes les opcions (resposta i distractors) han de ser creïbles
- 5) S'han d'evitar les construccions negatives
- 6) S'han d'evitar respostes o distractors com "cap de les anteriors" o "tots els anteriors"
- 7) Cada pregunta ha d'estar relacionada amb un resultat d'aprenentatge
- 8) El peu de la pregunta ha de tenir un sentit complet.

També es concreta a continuació el vocabulari tècnic utilitzat (quadre 6).

Quadre 6

11.- *L'arquitectura romana és diferència de la grega:*

a) *La mesura humana*

b) *La creació d'un espai interior*

c) *Reduir les proporcions dels ordres arquitectònics*

d) *Predomini de la recta*

Peu de pregunta o pregunta

Distractor

Resposta

Distractor

Distractor

⁷Per elaborar les bases tècniques dels tests es van tenir com a referència les següents obres: J.V.ESPIN.; M.RODRÍGUEZ, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*. Barcelona: publicacions de la UB. 1993, pàgs. 80 y ss. Antoni SANS: *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. UB: quaderns de docència universitària, Barcelona, 2004. Pàgs.: 32-44. D.RINCON; A. ARNAL; A. LATORRE i A.SANS: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyckinson, 1995, pàgs. 138-176. Guillermo SOLANO: *Diseño lógico de exámenes*. Trillas: Mèxic, 1991. Gonzalo SAMPASCUAL: *Las pruebas objetivas. Un procedimiento para evaluar el contenido escolar*. Anaya2: Salamanca, 1978. Jordi Galí: *De la mesura a l'avaluació*. Eumo Editorial: Vic, 1998. Pàgs. 51-53 i 81-86.

En aquesta recerca, doncs, l'enunciat de la qüestió l'anomenarem peu de pregunta o pregunta i anirà sempre encapçalada per un nombre i en negreta. Aquesta pregunta oferirà sempre la tria de quatre opcions que aniran encapçalades per lletres (a, b, c i d). D'aquestes quatre opcions un enunciat serà correcte (l'anomenarem "resposta") i els altres tres seran incorrectes (i els anomenarem "distractors").

Amb tot els tipus de preguntes no seran sempre tant simples en la seva formulació perquè ens desdiríem de la finalitat d'aprenentatge de la present experimentació. S'utilitzarà l'anomenada "fórmula K"⁸. Aquesta consisteix a enunciar diversos ítems dels quals poden ser certs més d'un. Tanmateix per facilitar la fórmula de la correcció les possibles combinacions es redueixen a quatre opcions encapçalades per lletres (vegi's tipologies de preguntes en els quadres 7 i 8). Cal tenir present que en aquestes combinacions s'ha de tenir molt present que les numeracions es repeteixin almenys un cop per tal que no es pugui deduir tota la resposta només per l'aïllament d'una sola variable coneguda.

⁸ Aquest nom és el que el doctor Ricard Pérez i el doctor Torrubia de la Universitat Pompeu Fabra (Facultat de Medicina) van qualificar aquest tipus de forma de pregunta en un curs de formació sobre PCO al qual va assistir com a alumne el meu director de tesi (1999). Des de llavors s'ha conegut amb aquest nom aquesta forma de preguntar.

Quadre 7

Un exemple de fórmula K de sis opcions

8. Llegeix el text següent de l'Eneida, llarg poema escrit pel poeta Virgili. ¿Quina o quines de les afirmacions que es fan a propòsit del seu contingut són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

*D'altres, crec, seran més hàbils a donar al bronze alè de vida,
i a arrencar del marbre figures vivents.
D'altres pledejaran millor i sabran mesurar més amb compàs
el moviment i el curs dels astres.
A tu, Roma, se't recorda governar els pobles del teu Imperi;
les teves arts són dictar les lleis de la pau entre les nacions
perdonar els vençuts, amansir els superbs.*

1. En el primer i segon vers es refereix a l'art grec i, en concret, a la seva estatuària.
 2. En el tercer i quart vers es refereix a la filosofia i ciència desenvolupada pels hel·lens.
 3. En general el text reflecteix l'imaginari romà, caracteritzat per l'especulació filosòfica i el debat científic.
 4. El text reflecteix el pensament mític propi dels romans ja que argumenta des d'un origen diví el destí de la civilització romana.
 5. És un text que reflecteix l'orgull dels romans, que es consideren superiors en art i ciència als mateixos grecs.
 6. El text reflecteix l'imaginari conscient dels romans, caracteritzat pel sentit pràctic, la gestió política i el desenvolupament del dret.
- a) 1, 3, 5
b) 2, 4, 6
c) 3, 4, 5
d) 1, 2, 6

Com es pot observar en aquesta pregunta corresponent a l'anàlisi de l'imaginari de l'art romà, a partir d'un text de l'Eneida s'ofereixen sis afirmacions de les quals només tres són certes. L'alumnat, però, ha de continuar triant una opció encapçalada per lletres. En aquest exemple també es pot visualitzar que no hi ha un sol número d'enunciat que no estigui repetit. Això és necessari fer-ho perquè en el cas que un o una alumne/a sabés que un enunciat és cert i només es produeix en una de les rengleres encapçalades per lletres ja triaria immediatament l'opció sense verificar si els altres nombres són certs o no. En tot cas de les fórmules K amb sis opcions no n'he abusat perquè l'alumnat entrenat pot deduir encerts a partir de saber la veritat dels dos primers nombres. En la

utilització d'aquest format ha anat millor combinar les possibilitats que oferien les sèries de quatre enunciats.

Quadre 8

Un exemple de fórmula K de quatre opcions

9. Llegeix el vers del poeta Horaci i fixa't en la imatge. Digue's quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

“Graecia capta ferum victorem cepit
et artes intulit agresti Latio”.

[Grècia, un cop sotmesa, va sotmetre el seu ferotge vencedor
i les arts va introduir en el rústec Laci*]

*Latium: (Laci en català) era la regió de la ciutat de Roma.

1. El vers no concorda amb aquesta obra ja que el temple romà s'imposa amb un estil propi diferent del grec.
2. El temple és d'estil compost, una variant romana de l'estil corinti
3. El temple és d'estil toscà i en conjunt s'aparta molt dels temples grecs.
4. L'estil del temple reflecteix el contingut del vers ja que els romans van fer seus els estils grecs.



Temple de la Fortuna Viril. Roma (s. I a.C.)

- a) 1, 2 b) 3, 4 c) 4 d) 1, 2 i 3

En aquesta pregunta, fórmula K amb quatre opcions, les respostes són molt més difícils de deduir a partir d'un sol enunciat que es conegui si no és saben els altres. També aquí els nombres estan repetits dues vegades. El fet de saber que l'enunciat 4 és cert, per exemple, no implica que el 3 ho sigui o no ho sigui. Per tant l'alumnat ha de discernir més acuradament si la resposta correcta és la b) o la c).

A fi i efecte de diversificar les opcions s'han anat alternant diversos formats de la fórmula K (quadre 9).

Quadre 9

Models K per preguntes amb quatre afirmacions

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

A mesura que es va elaborar i pilotar amb alumnes⁹ del curs anterior que havien cursat història de l'art amb mi les PCO de l'Art Antic i de l'Art Contemporani, d'acord amb el programa vigent, es va intentar també que el format de les preguntes inclogués frisos cronològics, mapes, textos primaris i secundaris, dibuixos de plantes, obres d'art que també duïen dibuixos sobreposats en alguns casos (per esbrinar aspectes de l'anàlisi formal), etc.

Calia, amb tot, sistematitzar les menes d'objectius per elaborar un quadre d'especificacions. En els cursos de formació se'ns va aconsellar que, en l'actualitat podíem agafar-nos a qualsevol de les taxonomies vigents per classificar els objectius amb coherència i veure en un sol cop d'ull la diversitat tipològica de les preguntes¹⁰. Calia, a més, decidir des de les taxonomies que es triessin, quina seria la seva aplicació a la disciplina d'Història de l'Art dins dels paradigmes comunament utilitzats pel professorat experimentador.

⁹Els alumnes que van pilotar les PCO varen ser en Xavier Lanza i la Mariona Tatjé aquest alumnes van cursar l'assignatura d'Història de l'Art en el transcurs del curs 2007-2008.

¹⁰Consulta efectuada al Dr. Antoni Sans Martín, professor del MIDE de la Universitat de Barcelona (setembre de 2008)

3. Les taxonomies i la seva aplicació a la Història de l'Art.

Un cop fonamentat l'enfocament cap a la comprensió i concretats els aspectes tècnics de les proves calia prosseguir a establir sobre quines bases taxonòmiques construïem les PCO perquè fossin alhora avaluadores i estimulants dels diversos graus del saber. Es tractava ara de fonamentar allò que caldria traduir a una eina que permetés obtenir informació sobre el grau de coneixement de la Història de l'Art i que fes possible emetre un judici de nivell expressat en dígit del 0 a 10¹¹. Va semblar idoni continuar amb el mateix model –tot i que amb alguns canvis i retocs— utilitzat a les recerques precedents de les quals sóc una modesta continuadora¹². També s'ha tingut en compte, els instruments d'anàlisi que es van utilitzar per mesurar el coneixement de Geografia i Història d'Europa en la recerca dirigida pel Dr. Joaquim Prats i coordinada pel Dr. Cristòfol-A. Trepapat. Una part d'aquests instruments van adoptar la forma de PCO.¹³

Després de consultar la bibliografia pertinent vaig decidir adaptar a la història de l'art la taxonomia Benjamin Bloom que era la que em semblava més idònia per identificar els objectius cognitius susceptibles de ser analitzats i verificats¹⁴. Bloom va formular una classificació dels objectius del procés educatiu, on s'identifiquen 3 "dominis" d'activitats d'aprenentatge. El primer domini anomenat cognitiu, suposa el coneixement i desenvolupament de habilitats i actituds intel·lectuals,

¹¹Segueixo aquí, a proposta de Tenbrinck, la definició clàssica d'avaluació com a *obtenció d'informació per emetre judicis i prendre decisions*. Terry D. Tenbrinck: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid: 1998. Sé que aquest autor és un clàssic i que es disposa de més bibliografia sobre l'avaluació. He consultat també: Núria GINÉ i Artur PARCERISA: *Evaluación en la educación secundaria*. Graó: Barcelona, 2000, Pàgs. 91-102. Antonio BOLÍVAR: *La evaluación de valores y actitudes*. Anaya: Madrid, 1995. María Concepción DOMÍNGUEZ (coord.): *Didáctica de las ciencias sociales*. Pearson: Madrid, 2004, pàgs.: 385-405. Més recentment he consultat també: C.Pellicer i M. Ortega: *La evaluación de las competencias básicas*. PPC. Madrid: 2009; i J.H. Pimienta: *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson. México: 2008.

¹²Em refereixo als precedents descrits en el capítol primer d'aquesta tesi i d'una manera especial al marc teòric de la tesi de la Dra. Yolanda Insa.

¹³Joaquim PRATS (direc.): *Els joves davant el repte europeu*. Fundació la Caixa: Barcelona, 2002, pàgs.: 252-262

¹⁴B. BLOOM: *Tecnologías de Información y comunicaciones para la enseñanza Básica* (en línea) a : <http://www.eduteka.org.Elección_Múltiple.php3>. (Consulta, 21 de gener de 2010).

essent els altres dos l'afectiu i el psicomotor. La taxonomia de Bloom, proposa dividir els objectius cognitius en subcategories organitzades des del comportament més simple al més complex. Per la naturalesa d'aquest estudi només es tindrà present l'àmbit cognitiu.

3.1. Categories dels objectius cognitius.

Es passarà a continuació a resumir breument les categories dels objectius cognitius tal i com s'han assimilats per ser aplicades a la disciplina d'Història de l'Art per tal d'arribar a establir el quadre d'especificacions que permeti fer un mapa coherent de les PCO.

Cinc són les habilitats i actituds intel·lectuals que, segons Bloom, s'estructuren des d'allò més concret i simple a allò que és més complex i abstracte. Aquestes són: **el coneixement, la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi i la síntesi**. Més endavant s'hi va afegir una sisena habilitat (potser avui en diríem competència) que es va qualificar com a **avaluació** (en el sentit de valoració). En les PCO que he elaborat a partir d'aquestes categories s'ha intentat sobretot formular preguntes en les quals s'incloguin els quatre primers objectius cognitius així com algun d'avaluació. Resulta obvi que la capacitat de síntesi no es pot avaluar a partir de les PCO tot i que alguns aspectes, com la d'establir continuïtats i canvis o la identificació d'idees principals en fonts i establir-hi relacions es puguin considerar elements previs a o formes de capacitat d'elaboració de síntesi.

El primer estadi del saber és el que Bloom qualifica de "coneixement" i que, seguint els precedents esmentats, es qualificarà "d'informació" (**coneixement-**

informació)¹⁵. Aquest grau es manifesta si l'alumnat recorda o identifica¹⁶ aspectes del material après prèviament. Consisteix, bàsicament, a recordar, identificar o reconèixer fets específics, conceptes bàsics, conceptes de termes comuns, de mètodes i enunciats de procediments i de principis. Les paraules clau a l'hora de formular la pregunta serien, entre d'altres, qui, què, per què, quan, on, quin, escollir, definir, mostrar, explicar, recordar, escollir...

L'alumnat, doncs, mostra la capacitat de recordar informació prèviament apresada o d'identificar idees, fets, dates, noms, símbols, definicions, etc. d'una manera aproximadament similar a com les ha après. Un exemple de pregunta en una PCO que respondria a aquesta competència o capacitat és la que es mostra al quadre 10.

Quadre 10

Exemple de pregunta de coneixement informació

3. Tota pintura que representi objectes reals o que es puguin imaginar visualment la qualifiquem de:

- a) Abstracte
- b) Simbòlica
- c) Figurativa
- d) Realista

Dins del coneixement informació a la disciplina d'història de l'art i partint de la seva epistemologia¹⁷ dins d'aquest primer grau de saber segons la taxonomia que segueix hi entrarien la cronologia, la localització dels fets artístics (obres, estils, zones...) i la identificació de tota mena de dades importants de naturalesa

¹⁵Sóc conscient que la paraula "informació" té diverses accepcions i que, sovint, avui s'utilitza per designar tot forma de discurs que es presenta davant d'un públic determinat, sigui aquest discurs pla, causal, notícia, argumentació, etc. Utilitzo "informació" en aquesta recerca en el sentit restringit de dades, fets discrets, idees, símbols, etc.

¹⁶En les PCO l'activitat de l'alumnat sempre consisteix a "identificar o reconèixer", és a dir, a discernir entre diversos enunciats el que és correcte. Això no vol dir que aquesta prova, a l'hora de discernir, segons com es formulí la pregunta no comporti necessàriament les activitats de pensament superior com ho són la comprensió, l'aplicació i l'anàlisi, capacitats sense les quals no seria possible discernir amb exactitud la solució correcta entre diverses opcions.

¹⁷S'entén per "epistemologia" d'una disciplina l'objecte del seu estudi, el mètode que utilitza, la mena de resultats que obté i les finalitats o valors que fa intervenir. En el cas de la història de l'art entenc que l'objecte d'estudi és l'obra d'art, que el mètode consisteix a identificar l'obra, analitzar-la formalment, situar-la en el seu moment relacionant-la amb d'altres del mateix estil i explicar-la en funció del seu context històric.

artística (noms, obres, conceptes bàsics, etc.). El quadre 10 n'és un exemple. Dins de l'aprenentatge de l'elaboració d'un comentari estructurat d'una obra artística s'ha presentat la informació respecte de la pintura i els seus referents i més concretament dels conceptes utilitzats en referir-nos a la qualificació d'una obra pictòrica. Dels diversos conceptes l'alumnat hauria de ser capaç d'identificar la resposta c). A classe s'ha parlat dels quatre conceptes i se'ls ha definit de manera precisa. Així, doncs, l'alumnat ha de ser capaç en un primer grau de coneixement de discernir la resposta correcta corresponent a una dada, en aquest cas, un concepte.

El segon grau de coneixement, ja més complex, la taxonomia que s'ha adoptat es qualifica de **comprensió**. Es defineix com la habilitat per assolir el significat d'elements o coses. Això es pot demostrar passant o traduint, material d'una forma a una altra (paraules a números), interpretant el material (explicar o resumir), i preveient tendències futures (conseqüències o efectes). Aquests resultats van més enllà del simple fet de recordar informació, i representen el nivell de comprensió més baix. L'alumnat ha de ser capaç de presentar la informació d'una altra manera i ha de saber establir relacions o associacions. Tot i que dins d'aquest àmbit se solen posar les "causes i conseqüències" s'ha preferit situar-les dins de la competència de l'anàlisi. En tot cas en la pràctica docent se sap perfectament que un o una alumne/a comprèn un concepte o una idea si la sap relacionar correctament amb una altra, sempre que aquesta relació no sigui la mateixa que presentada en el decurs de les unitats lectives. Exemples d'objectius d'aprenentatge d'aquest grau serien els següents: interpretar material verbal, interpretar quadres i gràfiques, traslladar material verbal a fórmules matemàtiques, preveure les conseqüències futures implícites en dades, justificar

mètodes i procediments. És a dir, consisteix bàsicament a transferir, a interpretar i a relacionar. Els verbs de conductes observables a l'hora de formular la pregunta per verificar aquest grau del saber podrien ser els següents: comparar, contrastar, demostrar, interpretar, explicar, il·lustrar, inferir, traduir, resumir, demostrar, classificar... En el cas de les PCO l'apartat de "comprensió" s'ha dissenyat en preguntes que implicaven algun tipus de relació. (quadre 11).

En aquesta pregunta es demana a l'alumnat el discerniment correcte respecte de diverses relacions possibles entre conceptes i les seves definicions. Convé en aquest tipus de preguntes donar més definicions que conceptes per tal d'evitar que l'alumnat dedueixi la darrera qüestió per eliminació. D'altra banda també es fer l'assaig de formular dos o més enunciats correctes corresponents al mateix concepte. D'aquesta manera a l'hora d'argumentar durant la correcció l'aprenentatge s'afina encara més.

Quadre 11

18. Relaciona les dues columnes indicant quins trets generals són característics del neoclassicisme, del romanticisme i del realisme. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> A. Neoclassicismes B. Romanticisme C. Relisme | <ul style="list-style-type: none"> 1. Predomini del moviment sobre la quietud 2. Exactitud del dibuix per crear impressió d'objectivitat 3. Lliure manifestació dels estats d'ànim 4. Funció edificant i moral de l'obra plàstica 5. Traduir una visió la naturalesa exacta sense academicismes |
|---|--|

- a) A1, A2, B3, C4, C5
- b) A2, A3, B1, B5, C2
- c) A3, A4, B2, C1, C5
- d) A2, A4, B1, B3, C5

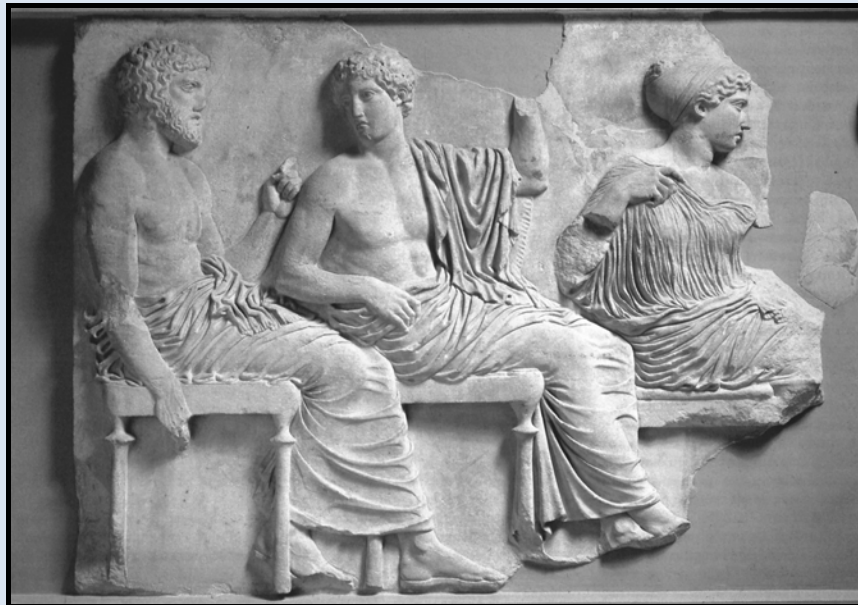
El tercer grau del saber seria **l'aplicació**. Fa referència a la habilitat, capacitat o competència d'utilitzar el material après en situacions concretes i noves o diferents de les utilitzades en la informació i activitats realitzades en el marc de

les unitats lectives. Es tracta, en general, d'aplicar elements com regles, mètodes, conceptes, principis, lleis i teories. Els resultats d'aprenentatge en aquest àmbit requereix un nivell més sofisticat d'aprenentatge que els exposats en la comprensió. Els objectius d'aprenentatge d'aquest grau es podrien formular amb expressions com "aplicar conceptes i principis a situacions noves", "aplicar lleis i teories a situacions pràctiques", "resoldre problemes matemàtics", "construir quadres i gràfiques", "demostrar l'ús correcte d'un mètode o procediment", etc. pressuposa l'aprenentatge previ de dades i conceptes i la seva comprensió ja que només així és possible fer aplicacions amb eficiència. Sovint demanant una aplicació en situacions noves del que s'ha après a l'aula es verifica automàticament el grau d'informació i comprensió d'un contingut concret. Els verbs de conductes observables que es poden utilitzar per elaborar preguntes referides a aquest grau del saber podrien ser les següents: aplicar, construir, escollir, realitzar, desenvolupar, entrevistar, organitzar, seleccionar, resoldre, seleccionar, utilitzar, identificar,... En relació a les PCO un exemple que preveu mesurar aquest grau del saber seria el del quadre 12.

Quadre 12**Exemple de pregunta de PCO per mesurar el grau d'aplicació**

24. Observa també la següent escultura de Fídies i indica quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Es tracta de:

- | | |
|--------------------------|------------|
| 1. Una escultura exempta | a) 1, 2, 3 |
| 2. Una talla | b) 4, 5, 6 |
| 3. Una fosa | c) 1, 3, 5 |
| 4. Un grup | d) 2, 4, 6 |
| 5. Un retrat | |
| 6. Un relleu | |



Resulta obvi que en aquest cas, encara que la pregunta consisteixi per definició en una PCO a identificar una resposta, l'alumnat ha d'aplicar uns coneixements tècnics sobre l'escultura a una obra artística "nova" (se suposa que no s'ha analitzat aquest relleu de Fídies durant les unitats lectives prèvies). En cas que l'alumnat no tingués informació prèvia sobre el significat d'aquests conceptes i no els comprengué resultaria impossible que els sabés aplicar a l'obra artística.

És indubtable que en aquest exemple també s'estableix una "relació" entre conceptes i l'obra artística. De tota manera l'èmfasi de la pregunta s'adreça conscientment per part de qui va elaborar la prova a verificar el grau d'aplicació.

Per aquesta raó en la present recerca s'ha decidit –cosa altrament que també s'ha fet en altres investigacions consultades- aplegar els graus del saber de comprensió i d'aplicació en un mateix bloc¹⁸. En relació a la disciplina d'Història de l'Art s'ha decidit situar aquí l'establiment de relacions entre concepte i/o fets artístics, la capacitat de situar fets artístics en un marc explicatiu, l'aplicació de vocabulari historicoartístic i de l'anàlisi formal a obres d'art concretes i l'establiment de comparacions entre obres i estils artístics.

El quart grau del saber és **l'anàlisi**. Fa referència a la habilitat de separar material en les parts que el componen d'acord amb criteris no arbitraris, de manera que la seva estructura organitzativa o constitutiva pugui entendre's millor. Això inclou la identificació de les parts, la relació entre les parts, i el reconeixement dels principis d'organització o estructura implicats. Aquí els resultats de l'aprenentatge representen un nivell intel·lectual superior a l'establert per la comprensió i l'aplicació perquè es fa necessari entendre el contingut i la forma estructural del material o de la informació estudiada. Podrien ser objectius d'aprenentatge d'aquest grau els següents: reconèixer suposicions tàcites, reconèixer en el raonament errors de lògica, distingir entre fets i deduccions, avaluar la importància dels fets, analitzar l'estructura organitzativa d'un treball (art, música, escriptura). És a dir, consisteix bàsicament a identificar parts constitutives de qualsevol realitat concreta o intel·lectual. Verbs que ajuden a formular preguntes per verificar aquest grau de l'aprenentatge serien: analitzar, classificar, comparar, contrastar, descobrir, distingir, diferenciar, inferir... Pel que fa a les PCO s'ha entès que aquest àmbit d'aprenentatge en Història de l'Art es pot verificar en tot allò que es relaciona amb la identificació d'elements diferents amb

¹⁸Així ho van aplegar el Dr. Joaquim Prats i el Dr. Cristòfol-A. Trepal a *Els joves i el repte europeu*. Estudis Socials. Fundació la Caixa. Barcelona: 2002. Pàg. 268. En aquesta recerca fins i tot es van aplegar amb la comprensió, l'aplicació i l'anàlisi.

identitat pròpia en obres i fonts artístiques, l'establiment de causes i conseqüències (precedents i conseqüents) de naturalesa estètico-artística o bé la identificació de finalitats o funcions de les obres d'art en el moment de la seva gestació històrica. Vegi's a tall d'exemple el quadre 13.

Al quadre 13 es proposen dues opcions de diferents èpoques a propòsit de les quals es fan les mateixes preguntes sobre un aspecte de l'anàlisi formal -en concret sobre la línia- i sobre els efectes psicològics que sol produir des del punt de vista de la percepció¹⁹. L'alumnat ha de saber la informació, la de comprendre, la d'aplicar i l'aplicació concorda amb un element analític propi de l'anàlisi formal dins dels criteris impartits i fonamentats per a l'anàlisi de l'obra d'art en general, i de la pintura en particular.

¹⁹Vegi's Juan Ramon TRIADÓ: *Les claves de la pintura*. Ariel. Barcelona: 1986. Pàgs.: 30 i ss.

Quadre 13

Exemple de pregunta de PCO per verificar l'assoliment de l'anàlisi

3. Observa els dos quadres següents i respon les preguntes sobre la seva forma:



33. Pel que fa a la línia en el quadre "A" quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Hi predomina la línia recta.
 2. Hi predomina la línia corba.
 3. El dibuix produeix seguretat.
 4. El dibuix contribueix a produir sensació d'instabilitat.
- a) 1, 3
b) 2, 4
c) 4
d) 1, 2 i 3



34. Pel que fa a la línia en el quadre "B" ¿quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Hi predomina la línia recta.
 2. Hi predomina la línia corba.
 3. El dibuix produeix seguretat.
 4. El dibuix contribueix a produir sensació d'instabilitat.
- a) 1, 3
b) 2, 4
c) 4
d) 1, 2 i 3

¹Vegi's Juan Ramon Triadó: *Les claves de la pintura*. Ariel. Barcelona: 1986. Pàgs.: 30 i ss.

En un estatge penúltim ens trobaríem amb la **síntesi** i l'**avaluació**. Se suposen dins d'aquesta taxonomia que són les formes més sofisticades del saber. La síntesi fa referència a la habilitat d'unir parts diferents per formar un tot nou. Això pot suposar la producció d'una comunicació exclusiva o peculiar (assaig o discurs), un pla d'operacions (proposta d'investigació) o un conjunt de relacions abstractes (esquemes para classificar informació). Els resultats de l'aprenentatge en aquesta

àrea emfasitzen comportaments creatius donant més importància a la formulació de noves estructures. Exemples de formulacions per a l'aprenentatge d'aquest àmbit podrien ser les següents: redactar un assaig ben organitzat, realitzar un discurs ben estructurat, escriure un conte curt creatiu (o un poema o una peça de música), el pla per realitzar un experiment, integrar aprenentatges de diferents àrees en un pla per resoldre un problema, formular un nou esquema per classificar objectes (o idees). En definitiva: l'alumnat quan és capaç de crear, aplicant el coneixement i les habilitats pròpies dels nivells anteriors coses noves i originals està mostrant no només la seva capacitat de síntesi sinó l'assimilació correcta de tots els graus anteriors. Resulta evident que amb les PCO no es pot verificar cap capacitat de síntesi. Amb tot crec que hi ha elements que, ben discernits, poden ser indicadors previs de possibles habilitats en aquest sentit com la identificació de continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils o bé també la identificació d'idees principals en textos o fonts. No són pròpiament síntesis, però són habilitats que la poden projectar (quadre 14).

Quadre 14

Exemple de pregunta de PCO que intenta verificar aspectes previs a la capacitat de síntesi:

32. Llegeix els fragments següents i indica quina de les afirmacions que es fan respecte del seu contingut són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

La composició de "L'Enterrament d'Ornans" és apaïxada, mostrant un cert ritme ondulant tant a través de la posició dels personatges a l'espai com per la forma de les muntanyes. L'horitzó és molt alt, no hi ha gaire cel; només la creu sobresurt en un espai entre muntanyes i arriba quasi dalt de tot del marc del quadre.

Text B

Pintura a l'oli sobre tela (2'28 x 3'36 m) realitzada per Goya entre 1800 i 1801 que es conserva al Museo del Prado de Madrid. Es tracta d'un retrat en grup. Hi apareixen en primer pla, ben destacats un home a la dreta de l'espectador i una dona, vestida de blanc, al centre que dóna la mà a un nen. A l'esquerra, també destacat, un jove vestit amb casaca blava. En un segon pla hi apareixen dos grups de persones. Es tracta de la família del rei d'Espanya Carles IV representada en una sala del palau. L'ambient indica que es tracta d'un quadre oficial.

Text C

El grup escultòric representa el moment culminant del mite d'Eros i Psique tal i com el narra l'escriptor llatí Apuleu a "L'ase d'or". Segons aquest mite, Psique era una noia d'extraordinària bellesa de la qual es va enamorar el déu Eros. Psique ha de complir un encàrrec de Prosèrpina, consistent a portar una capsa a Venus que contenia el secret de la bellesa i que havia de ser oberta. La noia, però, no va resistir la temptació de la curiositat i va obrir la capsa. En obrir-la un nívol va embolcallar-la i va caure en un son profund del qual no va despertar fins que Eros va besar-la.

Text D

La història del quadre no parla pas de valor ni de victòria sinó del sacrifici de la vida en pro d'un bé superior. Això és el que el segle XVIII va llegir en aquest quadre. El sentit revolucionari no va ser inicial sinó un canvi o aprofundiment del significat. Al cap i a la fi l'encàrrec procedia del monarca francès i no era, doncs, una crida a fer cap revolució: els Horacis donaven la vida per un regne. En principi s'interpreta com una crida a la moralitat i a la seriositat, tant en l'art com en els afers humans, ben al contrari del que feia l'estètica rococó.

1. El text A és un fragment que s'inclouria dins del segon pas: l'anàlisi formal.
2. El text B s'inclouria en l'apartat del primer pas: catalogació i descripció inicial de l'obra.
3. El text C és un fragment que s'inclouria dins de la interpretació pel que fa al tema i a la font iconogràfica.
4. El text D és un exemple d'interpretació: explica les relacions del significat amb el context històric.

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

Que un/una alumne/a ha arribat al cim del saber en alguns temes d'una disciplina humanística en especial és quan és capaç d'emetre un judici crític fonamentat sobre diverses realitats a partir de criteris interns i externs o bé elegir entre diversos judicis de valor d'acord amb aquests mateixos criteris (avaluació). En les PCO ja s'han exposat alguns exemples de preguntes que mesuren aquesta habilitat. Amb tot la capacitat de síntesi es verifica en les proves obertes.

3.2 El quadre o taula d'especificacions per a PCO d'Història de l'Art.

En funció, doncs, del que s'ha fonamentat en l'apartat anterior es passarà a continuació a resumir les competències o habilitats pròpies de la disciplina d'Història de l'Art que s'ha identificat en relació a la taxonomia triada en una seriació que va del més senzill i concret al més complex i abstracte. En relació a la història de l'art s'han aplicat cadascuna d'aquestes competències tal i com s'indica en el quadre 15.

Efectivament, per construir qualsevol coneixement d'aquesta disciplina s'han de saber, a priori, dades i fets bàsics. És per això que les PCO poden convertir-se en una eina molt útil per verificar la identificació de la informació bàsica d'un ampli ventall de continguts. Dins d'aquest primer àmbit es poden destacar qüestions relacionades amb la cronologia, aspectes de naturalesa artística (tècnica, suport, material, formes, tipologia, llocs o espais geogràfics, entre altres), els noms (artistes, obres, contextos històrics, estils,...) i les caracteritzacions de les obres d'art.

Quadre 15

Competències i objectius en Història de l'Art segons la taxonomia

Concret i simple



COMPETÈNCIES

OBJECTIUS

Coneixement-informació

Identificar dades importants de naturalesa artística (noms d'artistes, obres, localitzacions, cronologia, caracteritzacions...).

Comprensió

Relacionar correctament conceptes i/o fets artístics entre sí.
Situat fets artístics en un marc explicatiu.

Aplicació

Aplicar el vocabulari historicoartístic a una o més obres d'art.
Aplicar el vocabulari propi de l'anàlisi formal.
Establir comparacions entre obres i estils.

Anàlisi

Identificar elements diferents amb identitat pròpia en obres o fonts artístiques.
Identificar causes i efectes, precedents i conseqüències estètiques o artístiques.
Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història.

Síntesi

Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils
Identificar idees principals en fonts establint-hi relacions
Elegir entre valoracions argumentades respecte de les interpretacions artístiques segons diversos paradigmes
Discernir judicis de valor correctes d'acord amb criteris.

Abstracte i complex

En el segon àmbit s'hi destacaria sobretot la relació entre conceptes ja siguin estilístics (clàssic, hel·lenístic, romànic, gòtic, surrealisme,...), tècnics (oli, fresc, modelat...), formals (planta, alçat, línia de l'horitzó, composició, temps, interior, concepció del moviment), interpretatius (comitent, iconografia...) o d'una altra mena entre sí o amb la seva definició o amb una obra artística que s'hi refereixi.

En el tercer àmbit es verificaria sobretot l'aplicació del vocabulari artístic a una obra o una sèrie d'obres concretes (sistema constructiu, tipologia de mur, formes de suport, línies dominants de la construcció, concepció de l'espai en un edifici...) i, molt especialment tot el que fa referència a l'anàlisi formal dels tres vehicles artístics que s'estudien a segon de batxillerat, a saber, l'arquitectura històrica, l'escultura i la pintura²⁰.

En el quart àmbit hi intervenen tots els coneixements relacionats amb la distinció sistemàtica dels components d'una obra artística tant pel que fa a l'anàlisi formal i la seva relació amb les significacions com en tot allò que fa referència als components d'una interpretació coherent (contingut, funcions i explicacions).

Finalment en allò que concerneix el darrer àmbit ja s'ha concretat que no s'intentaria fer cap avaluació de la capacitat o competència de síntesi a través de les PCO però que sí s'intentaria verificar alguns components que són necessaris per a una elaboració de resum creatiu com ho són la identificació de les continuïtats i canvis i les idees principals de textos que constitueixen fons per a la interpretació de significats.

Tot el que precedeix permet procedir ja al quadre o **taula d'especificacions**. Es tracta d'elaborar un quadre de doble entrada que recull la relació dels objectius amb l'univers de contingut del programa (quadre 16). En una dimensió de la taula -la vertical- s'hi situen els objectius i en l'altra dimensió -l'horitzontal- l'espai reservat al contingut²¹. La relació que s'estableix entre continguts i objectius es

²⁰Tot i que no és habitual i no ha fet fortuna en l'àmbit acadèmic, sempre he preferit la idea de "vehicle" per definir els formats en què es concreta l'experiència artística. És com si l'Art fos, per dir-ho de manera senzilla, una presència potencial en l'expressió o construcció humana que "fos portada i concretada" per un vehicle particular. La idea és de Alexandre Cirici Pellicer. La primera vegada que ho va utilitzar va ser a *Art i societat*. Ed. 62. Barcelona: 1964, pàg. 27 ss.

²¹A. SANS: *L'avaluació dels Aprenentatges: Construcció d'instruments*. Universitat de Barcelona. Barcelona: 2004. Pàgs.: 35 i ss. He seguit aquí la proposta del doctor Antoni Sans.

representarà amb el nombre de la pregunta de la PCO concreta. En cas que una pregunta es pugui referir a dos objectius marcaré en negre la principal i en vermell la secundària.

Quadre 16

Quadre d'especificacions prova

		UNIVERS DE CONTINGUT				
COMPETÈNCIES		1	2	3	4	5
Coneixement- informació	Cronologia					
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)					
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)					
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics					
	Situar fets artístics en un marc explicatiu					
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal					
	Comparació entre obres i estils					
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques					
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics					
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història					
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils					
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions					
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris					
Ponderació						

Aquests nombres convencionals que apareixeran a l'interior de la taula d'especificacions poden llegir-se de dues maneres. Verticalment ens indicarà la relació **contingut-objectius**. Això permet analitzar i mostrar que els objectius estan ben representats a la prova. No tindria sentit que un objectiu important no tingués cap pregunta. De fet sobre els objectius de la competència de síntesi i avaluació, per exemple, sempre hi haurà poques preguntes per la pròpia naturalesa del tipus de prova. Horitzontalment la taula d'especificacions permet analitzar i mostrar la relació **objectiu-continguts**. Es tracta de veure si el nombre de preguntes per tema és proporcionat a la seva importància. En les columnes marcades en color, la taula d'especificacions permet ponderar el nombre de respostes per objectiu i per enunciat genèric de contingut.

A més, i seguint el model implementat en les recerques precedents dins del grup DHIGECS, també per a cada prova s'establirà un quadre que mostri les relacions entre preguntes i objectius i, a més, s'hi afegirà el grau de dificultat tal i com està representat en el quadre 17. A la primera columna hi haurà el nombre de preguntes. Seguidament la resta de columnes referida a aquesta pregunta concretarà el contingut, l'objectiu de referència del programa, la competència i el grau de dificultat. Val a dir que l'exemple que s'ha posat al quadre 17 no és real sinó una mostra exemplificadora del treball realitzat un cop dissenyada la prova inicialment. Elaborades les proves, sotmeses al judici del meu director de tesi, pilotades amb un petit grup d'alumnes de cursos anteriors i elaborats en un primer moment els dos quadres, es va procedir a refer i deixar a punt les PCO per a la seva utilització. Aquestes seran analitzades en el proper capítol.

Quadre 17

Esquema de l'avaluació de correcció objectiva segons la programació

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	Cronologia del període artístic de l'Antiga Grècia	Situar cronològicament les fases artístiques de la Grècia Antiga	Coneixement-informació (l'alumnat ha d'activar coneixements que posseeix)	Baixa
2	Ubicació geogràfica de la civilització de l'Antiga Grècia	Situar geogràficament topònims històrics en mapes	Coneixement-aplicació (l'alumnat dedueix del que observa aplicant coneixements que posseeix)	Mitjana
3	L'imaginari grec	Relacionar conceptes amb textos de fonts primàries	Coneixement-comprensió (l'alumnat relaciona conceptes amb textos)	Alta
4	Idem anterior	Valorar o avaluar el grau d'encert de respostes a qüestions proposades.	Avaluació (l'alumnat valora d'acord amb criteris l'encert de les respostes)	Alta
5	L'ideal hel·lènic de bellesa	Identificar els trets del cànon de Policlet en una escultura	Coneixement-aplicació (l'alumnat ha d'aplicar el que coneix a una obra determinada)	Mitjana
6	Els estils arquitectònics grecs.	Analitzar formalment els estils dòrics, jònics i corintis	Anàlisi (l'alumnat discerneix els estils distingint correctament els elements formals)	Mitjana

4. Recapitulació

En aquest capítol s'ha prosseguit concretant els instruments de recerca pel que fa als seus fonaments teòrics i tècnics. En primer lloc s'ha justificat, que la utilització de les PCO, en cap cas l'única forma d'avaluació que he practicat amb el meu alumnat, no comporten necessàriament l'estímul d'un saber memorístic. Les competències de comprensió, aplicació i anàlisi i, fins i tot, la d'avaluació –no així la de síntesi- poden també ser estimulades a través de les PCO. Cal recordar, un cop més, que la present recerca, en continuïtat amb les que m'han precedit, no és un estudi sobre el mecanisme de l'avaluació en si, sinó un ús de l'avaluació per ordre del discurs com a instrument didàctic per afavorir l'aprenentatge. Crec que tot això ha quedat palès, en tot cas ha estat la meva intenció, a l'hora de comparar els avantatges i inconvenients de les formes d'avaluació.

A continuació s'ha detallat les bases tècniques en què m'he basat per elaborar les PCO posant exemples de preguntes i dels diversos elements aplicats com ho és la fórmula K. He sovintejat els exemples perquè, en la meva professió, sempre he tingut la consciència que, d'una banda, l'exemplificació ajuda extraordinàriament a aclarir els conceptes i, de l'altra, quan d'una afirmació no en sé posar un exemple, vol dir que probablement sóc jo la que no acabo d'entendre la seva conceptualització.

Finalment s'ha acabat concretant i fonamentant la relació entre l'epistemologia de la disciplina de la Història de l'Art, tal i com s'adopten a l'aula el professorat d'aquest curs de batxillerat per les raons ja exposades en els capítols anteriors, i les taxonomies triades. Això ha permès establir un seguit de competències i

objectius específics d'història de l'art, que van del més general a més particular i de més simple a més complex. La relació entre objectius i continguts s'han concretat posteriorment en sengles taules d'especificacions.

En el capítol següent es presentaran cadascuna de les proves de correcció objectiva.

Capítol V

Disseny de la recerca III (1)

CAPÍTOL V: DISSENY DE LA RECERCA III (1)

En aquest capítol, potser el més llarg de tota la recerca, s'exposa un per un l'instrument més específic i important de la tesi pel que fa al seu nucli: les PCO. Cadascuna de les PCO seran presentades en la seva intenció i funcionalitat didàctiques i s'explicitaran les seves taules d'especificacions. Finalment es comentarà la forma de correcció.

1. Les PCO del primer quadrimestre

Durant el primer quadrimestre la meitat dels centres objecte de la recerca, i el grup A, van passar quatre PCO, tal i com estava programat corresponents a una "Introducció a la història de l'art", "L'arquitectura a la Grècia clàssica", "L'escultura a la Grècia clàssica" i, finalment, "L'art a l'Antiga Roma". Tal i com ja s'ha dit en capítols anteriors les PCO, per la naturalesa d'aquesta tesi, no van consistir a buscar la discriminació del saber entre els diversos alumnes del grup, sinó a utilitzar la PCO per ajudar-los a trobar coherència significativa en el conjunt i ordre lògic del discurs¹. També, naturalment, les PCO estaven dissenyades per a la comprensió. Això vol dir que les competències específiques que s'han aïllat pel que fa a les taxonomies aplicades al conjunt concret de la disciplina d'història de l'art hauran de ser contemplades en la seva totalitat. En ser el primer curs, però, en el qual s'estudia sistemàticament la història de l'art, ha estat lògic que els coneixement informatius de fets, dades, localitzacions, noms, definicions, etc. (primer grau del saber) siguin una mica més extensos que els altres graus, atès

¹Vegi's els primers quadres corresponents a cada prova on es relacionen els objectius amb els preguntes per tal de confirmar la lògica interna del discurs.

que sense ells no es pot construir cap comprensió, aplicació, transferència de coneixement, anàlisi o judici valoratiu². Finalment, a fi de mostrar la coherència interna i el grau de dificultat establiré per a cada prova la relació entre contingut, els objectius, el grau de saber i el grau de dificultat³.

1.1 Les PCO del primer quadrimestre (I): “Introducció a la història de l’art”

Tal i com ha estat especificat en el capítol quart d’aquesta tesi, el curs de segon de batxillerat d’aquesta disciplina havia de proposar uns breus fonaments sobre la seva epistemologia i d’una manera molt especial un esquema genèric per a l’elaboració d’un comentari d’una obra d’art⁴. No es tracta pas de fer grans elucubracions sobre el concepte d’art i l’evolució d’aquesta idea al llarg del temps. La meua intenció –i la del professorat que ha participat en aquesta recerca—s’ha centrat de manera comuna a establir la dificultat de definir la idea d’art i a repassar una mica la seva evolució per a, tot seguit, plantejar els aspectes comuns en un esquema de comentari de l’obra artística sigui aquesta arquitectònica, escultòrica o pictòrica.

L’especificitat de cada vehicle artístic per tal de redactar-ne un comentari adient es presentarà didàcticament en la primera unitat didàctica que procedeixi a tractar l’arquitectura, l’escultura o la pintura d’una època determinada. Així, doncs, es proposarà un esquema de comentari de l’arquitectura en presentar la informació bàsica de l’arquitectura grega juntament amb el comentari de l’escultura (unitat

²Vegi’s el quadre d’especificacions de cada prova i les seves ponderacions. Serà sistemàticament el segon quadre de cada prova.

³Serà el tercer quadre corresponent a cada prova.

⁴Tot i que l’esquema que es proposa ha estat fonamentat epistemològicament en el capítol tercer, aquests fonaments no s’imparteixen amb l’alumnat de segon de batxillerat per la seva complexitat i per l’absència de coneixements sòlids d’aquesta disciplina.

didàctica 2) i, finalment, el comentari de la pintura a l'hora d'impartir el tema de la pintura neoclàssica i romàntica⁵.

D'acord amb la programació la relació entre objectius i preguntes a la PCO núm. 1 mostra l'ordre lògic en funció del discurs:

Quadre 1

PCO1: Introducció a la història de l'art. Relació d'objectius didàctics i preguntes	
Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 1
Identificar que la definició del concepte art és problemàtica i canviant al llarg de la història	1
Distingir algunes de les idees respecte de l'art al llarg de la història.	2, 3, 4
Definir i aplicar correctament el concepte d'imaginari com a part d'una cultura.	5, 6, 7, 8
Distingir art d'història de l'art	
Distingir entre vehicle artístic plàstic i dinàmic	9
Classificar vehicles artístics plàstics i dinàmics	10, 11
Memoritzar un esquema genèric i ordenat de comentari d'una obra d'art	12, 13, 14, i 15
Identificar les parts de l'esquema de comentari.	

Així, doncs, queda clar, si s'observa el conjunt de la prova que, en vistes a comprovar si una PCO dissenyada per ordre del discurs en els seus objectius didàctics tenia coherència, queda verificat. Només un objectiu didàctic no ha estat verificat en aquesta prova (però sí ho ha estat en les altres proves d'avaluació). No es tracta tant que hi sigui tot sinó que el que hi ha segueix l'ordre del discurs.

⁵Tal i com ha quedat explicat en el capítol quart, d'acord amb el currículum i les proves de les PAU, la majoria dels centres experimentadors només presentaven l'art clàssic i l'art contemporani. Els centres que començaven per l'art modern es van comprometre a presentar l'esquema de comentari de l'arquitectura i de l'escultura en impartir el tema corresponent del Renaixement. Tot i que també tractarien la pintura, el comentari coherent d'aquest vehicle es presentaria en el primer tema del bloc referit a l'art contemporani (La pintura i l'escultura del segle XIX).

Quadre 2

Taula d'especificacions de la PCO 1 (Introducció a la història de l'art)							
UNIVERS DE CONTINGUT							
COMPETÈNCIES		1 Aproximació al concepte d'art	2. Classificació dels vehicles artístics	3. Esquema bàsic de la lectura i comentari de l'obra d'art	4	5	
Coneixement-informació	Cronologia						
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)						
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	1, 2, 3, 4, 5, 7					6
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics		9	15			2
	Situar fets artístics en un marc explicatiu						
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal		8, 10, 11				2
	Comparació entre obres i estils						
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques	6, 7		12, 13,			3
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics						
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història			14			1
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils						
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions						
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris						
Ponderació		8	3	4			15

En el quadre núm. 2 s'ha reproduït el quadre o taula d'especificacions. En ser aquesta primera prova de poques preguntes (15)– la qual cosa també servia una mica d'entrenament a l'alumnat—ha resultat impossible cobrir totes les competències.

Així, per exemple, no tenia sentit fer cap pregunta de localització geogràfica com tampoc semblava procedent plantejar massa preguntes d'anàlisi atès que es començaven a furnir els primers coneixements sistemàtics per poder precisament elaborar i confegir un bon comentari analític. També és lògic que no hi hagués cap pregunta destinada a l'avaluació o judici de valor ja que encara no s'havia impartit cap contingut concret de contingut artístic estricta.

En el quadre d'especificacions es relacionen amb les preguntes no pas els objectius didàctics, com s'ha dit en el capítol anterior, sinó amb els enunciats del contingut de fets, conceptes i sistemes conceptuals. En aquesta PCO predominen les competències d'informació per damunt de les altres, cosa que ja s'ha justificat, i el primer apartat té vuit preguntes, mentre que els altres dos enunciats es limiten a 3 i 4 respectivament. En canvi, pel que fa a les competències el nombre de preguntes és més equilibrat (6 per a la informació, quatre de comprensió i aplicació i, finalment, 4 més d'anàlisi). En conjunt la PCO mostra un alt grau de coherència interna.

A continuació es reproduïx la PCO-1 tal i com va ser passada a l'alumnat després del seu pilotatge. D'aquesta manera es pot comparar el seu disseny amb la taula d'especificacions i amb la relació dels objectius amb el contingut de fets i conceptes. Després de la prova es resumirà la relació entre el contingut,

l'objectiu, la competència i el grau de dificultat així com la graella de correcció de la prova.

L'alumnat en aquesta PCO no hi havia de marcar res. Tenia una fitxa numèrica sobre la qual havia de marcar una X sobre la lletra d'un dels quatre enunciats (només una resposta era correcta). D'aquesta manera la PCO podia continuar essent útil per a cursos posteriors (tot el professorat disposava també de la prova en suport digital).

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 1
Introducció a la història de l'art

1. D'acord amb el que hem presentat i comentat a classe, ¿quina o quines de les afirmacions següents són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.
 1. El mot art deriva del llatí, de 'ars-artis', que volia dir 'tècnica', 'habilitat manual'. En aquest sentit l'art es distingiria d'altres activitats humanes per una determinada habilitat dels qui el realitzen.
 2. El concepte d'art és un concepte obert que es resisteix a ser definit de manera clara.
 3. L'art és fàcilment definible, com el concepte de llapis, per exemple.
 4. L'artisticitat d'un objecte o acció artística depèn en gran manera del consens social.
 - a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2 i 4

2. Les arts a l'Antiguitat (Grècia i Roma, s. VIII aC – V dC) es dividien en funció de la mena d'esforç que es feia per realitzar-les. Si aquest era mental s'anomenaven:
 - a) Liberals
 - b) Vulgars
 - c) Belles Arts
 - d) Plàstiques

3. Les arts a l'Antiguitat (Grècia i Roma, segles VIII aC – V dC) si suposaven esforç físic s'anomenaven:
 - a) Liberals
 - b) Vulgars
 - c) Belles Arts
 - d) Plàstiques

4. L'objecte de la Història de l'Art és l'obra d'art, és a dir, aquells objectes, escrits o accions que estan dotats d'artisticitat i, com a tals, es distingeixen dels altres objectes, escrits i accions. ¿Quin dels enunciat següents NO és propi del mètode que utilitza l'historiador de l'art?
 - a) Identificar l'obra d'art i catalogar-la
 - b) Situar les obres d'art en el temps i analitzar-la formalment.
 - c) Expressar emocions estètiques subjectives a través d'obres d'art.
 - d) Explicar l'obra d'art a partir del context històric

5. Quina de les definicions que s'esmenten a continuació s'acosta més al concepte de cultura tal i com s'ha presentat a classe?

- a) La cultura és el conjunt de sabers memorístics que té una persona després d'haver estudiat molt.
- b) Diem que una persona és culta, en el sentit de cultura que hem explicat a classe, si sap enumerar moltes coses.
- c) Cultura és el conjunt estructurat d'eines i símbols amb què una col·lectivitat respon al repte d'adaptar-se al medi.
- d) Cultura ve del mot llatí, 'colo, 'colui', 'cultum', que vol dir 'cultivar'. Té cultura una persona "cultivada" que sap relacionar diversos sabers.

6. Dins d'una cultura l'art forma part de o dels:

- a) Les formes de vida o econòmiques
- b) Sistemes de parentiu
- c) Creences, idees, visions del món [Imaginari]
- d) Formes de comunicació col·lectiva

7. Dins de la cultura d'una col·lectivitat hi destaca un element important per a la interpretació de l'art: l'imaginari. L'imaginari és:

- a) Aquella mena de somnis similars que les persones tenen mentre dormen i que emergeixen del subconscient.
- b) El conjunt de creences, mites i llenguatges simbòlics amb què una col·lectivitat dóna o intenta donar sentit a l'existència i que es tradueixen en símbols i imatges sovint plasmades en l'obra d'art.
- c) Aquelles imaginacions que tenim quan estem sols i passegem o bé les fantasies individuals de les persones dins d'una cultura determinada.
- d) Les formes que tenen els artistes d'imaginar la creació de les seves obres d'art respecte dels temes i el seu tractament, en particular en el cas de la pintura i l'escultura.

8. Els antics grecs creien que l'univers estava fet de set esferes el centre de les quals era la Terra. El sol i els planetes giraven al voltant de la Terra. També creien que Zeus, el pare dels déus, havia castigat Prometeu perquè havia comunicat el secret del foc als humans. ¿Dins de quin element de la cultura grega ho situaries?

- a) Les formes de vida o econòmiques
- b) Sistemes de parentiu
- c) Creences, idees, visions del món [Imaginari]
- d) Formes de comunicació col·lectiva

9. ¿Quin o quins dels següents vehicles artístics són plàstics? Tria una de les opcions encapçalades per lletres

- 1. La música
 - 2. La dansa
 - 3. L'escultura
 - 4. La poesia
- a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2 i 4

10. Fixa't en les imatges que vénen a continuació i digues quina o quines de les afirmacions són correctes a propòsit del vehicle artístic que representen. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

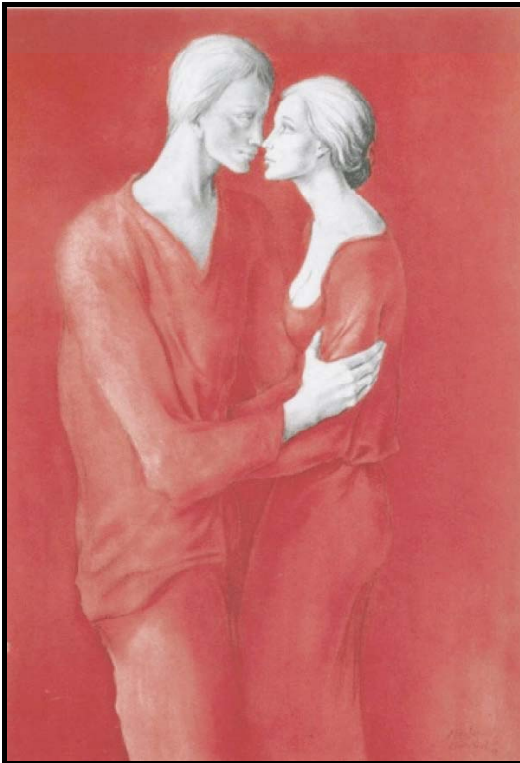
IMATGE A



IMATGE B



IMATGE C



IMATGE D



1. A és plàstica
2. B és dinàmica
3. C és plàstica
4. D és dinàmica

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 1, 3
- d) 2, 4

11. Quin o quins dels següents vehicles són dinàmics? Tria una de les opcions encapçalades per lletres

1. La música
2. La dansa
3. L'escultura
4. El cinema

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

12. Per procedir a l'anàlisi d'una obra d'art, a més de catalogar-la i fer-ne una primera descripció, cal identificar-ne i comentar-ne quatre elements del seu conjunt: la forma, el contingut i la causa o causes i la funció. Quin o quins dels enunciats següents seria un element formal? Tria una de les opcions encapçalades per lletres

1. El nombre de síl·labes d'un vers
2. La policromia d'una escultura
3. El tema d'una pintura
4. La finalitat d'un poema

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

13. Es consideraria, en canvi, contingut:

1. El tema d'una escultura
2. Els colors d'un quadre
3. Els personatges descrits
4. El marbre d'una estàtua

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 1, 3
- d) 2, 4

14. Quina o quines de les afirmacions següents defineix o defineixen el que és funció de l'art:

1. L'anàlisi formal que es desprèn del seu vocabulari
 2. La intenció o finalitat per a la qual s'ha realitzat
 3. La seva causa material, és a dir, la possibilitat de poder elaborar una obra d'art com a conseqüència de l'existència de determinats materials existents en l'entorn.
 4. La resposta més completa al pregunta "per a què" (=para qué, en castellà) s'ha fet l'obra o conjunt d'obres que s'estudien
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 1, 3
d) 2, 4

15. Per exemple constitueix una resposta a la funció de l'art:

1. Que a la Prehistòria els animals pintats a les parets de les coves tenien una finalitat màgica d'atracció de la caça.
 2. Que a l'Edat Mitjana, en general, l'art té una finalitat clarament religiosa, sigui didàctica o per estimular la pregària col·lectiva o personal.
 3. Que al Renaixement la finalitat de l'art sovint consistia a donar informacions de la realitat exterior
 4. Que en el segle XX l'art de la imatge és autònom, és a dir, constitueix una proposta estètica que no té necessàriament per finalitat la imitació de la realitat.
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

En el quadre núm. 3 es pot verificar la coherència interna de la prova pel que fa a la relació de les preguntes amb el contingut conceptual, els objectius didàctics, la competència i el grau de dificultat.

La PCO núm. 1 corresponent a la introducció a la història de l'art, doncs, segueix l'ordre del discurs, contempla diversos graus de coneixement i presenta una dificultat mitjana.

Quadre 3

PCO 1: Introducció a la història de l'art

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	Aproximació al concepte d'art	Identificar que la definició del concepte d'art és problemàtica i canviant al llarg de la història	Informació	Mitjana
2	"	Distingir algunes de les idees respecte de l'art al llarg de la història.	Informació	Baixa
3	"	"	Informació	Baixa
4	"	(Els dos anteriors)	Informació	Baixa
5	"	Definir i aplicar correctament el concepte d'imaginari com a part d'una cultura.	Informació	Mitjana
6	"	"	Anàlisi	Mitjana
7	"	"	Informació	Alta
8	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
9	Classificació dels vehicles artístics	-Distingir entre vehicle artístic plàstic i dinàmic -Classificar vehicles artístics plàstics i dinàmics	Comprensió aplicació	Baixa
10	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
11	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
12	Esquema bàsic de lectura i comentari d'una obra d'art	Memoritzar un esquema genèric i ordenat de comentari d'una obra d'art Identificar les parts de l'esquema de comentari	Anàlisi	Mitjana
13	"	"	Anàlisi	Alta
14	"	"	Anàlisi	Mitjana
15	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana

A fi de corregir cada prova amb rapidesa – una de les funcions principals d'aquests tipus de prova pel que fa a la motivació de l'aprenentatge i a la retenció conceptual—es proporcionava a cada alumne/a un full numèric. En aquest full numèric l'alumnat havia de posar una X sobre la lletra que considerava correcta de cada pregunta. Al final hi ha tres caselles. A la primera l'alumnat havia de comptar les preguntes que havia respost i havia de signar⁶ ja que cada error era penalitzat⁷ i, en canvi, el deixar la pregunta en blanc no ho era. Sobre aquest full numèric el professorat aplicava una transparència que li permetia identificar ràpidament el nombre d'encerts (casella del mig). Més endavant, segons el seu criteri, podia qualificar la prova en funció de com considerés la dificultat. En el quadre núm. 4 hi ha la graella correctora d'aquesta prova. S'hi pot verificar l'aleatorietat de les respostes.

⁶Per experiència sabem prou bé que una picaresca possible de l'alumnat consisteix a modificar el nombre de preguntes encertades durant la correcció i fer veure que és un error del corrector. Si signa el nombre de respostes es dificulta que pugui procedir d'una manera tramposa.

⁷Vegi's l'epígraf final d'aquest capítol.

Quadre 4

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA NÚM 1

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
3	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	4	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
5	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	6	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
7	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	8	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
9	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	10	a)	<input type="checkbox"/>	c)	<input type="checkbox"/>
11	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	12	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
13	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	14	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
15	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	16	a)	b)	c)	d)

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

1.2 Les PCO del primer quadrimestre (II): “L’art de l’antiga Grècia”

Amb la segona unitat didàctica s’entrava en el primer tema de la història de l’art pròpiament parlant. Calia presentar ordenadament la informació seguint un sistema pactat amb tot el professorat participant en la recerca. El primer punt –i així serà en tota la resta dels temes—consistirà a situar l’espai geogràfic i a presentar el context històric, sempre en relació a la influència o correlació que permetin inferir explicacions vinculades a les obres d’art del període. El segon epígraf consistirà a presentar l’imaginari cultural ja que és a partir de la cosmovisió dels grecs i del seu ideal de bellesa que es podran més endavant explicar les característiques que defineixen la seva producció artística.

Un cop presentats la localització geogràfica, el context històric, i l’imaginari cultural grec es passa ja directament a l’estudi de l’arquitectura grega: característiques generals, tipologies, anàlisi del temple i els ordres arquitectònics. Abans de prosseguir s’ofereix a l’alumnat l’estudi d’un procediment clau per a tot el curs: l’esquema de comentari d’una obra arquitectònica, és a dir, els passos que s’han de seguir i que he fonamentat teòricament en el capítol tercer en una síntesi de diversos paradigmes.

La unitat didàctica continua amb la presentació de la informació de l’escultura que suposarà també la impartició d’un esquema de comentari de l’obra escultòrica. Atès que aquesta unitat didàctica dedicada a Grècia és molt llarga, ja que pressuposa la primera explicació teòrica del mètode de comentari de l’arquitectura i l’escultura, en el moment del seu disseny vaig estimar convenient realitzar dues PCO: una al final de l’arquitectura i una segona al final de l’escultura. D’aquesta

manera l'instrument de mesura era més adequat a les finalitats de la recerca perquè es tracta de provocar una continuïtat de l'esforç d'aprenentatge que resulti fàcil de corregir. Es presenta, doncs, d'aquesta primera unitat, la PCO corresponent al context general i a l'arquitectura i a continuació la prova corresponent a l'escultura del mateix període.

D'acord amb la programació la relació entre objectius i preguntes a la PCO núm. 2 (l'arquitectura grega) mostra l'ordre lògic en funció del discurs (quadre 5):

Quadre 5

PCO2: L'arquitectura grega

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 2
Identificar els topònims bàsics de l'antiga Grècia relacionats amb les principals obres artístiques.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes grecs (prehel·lènic i hel·lènic, pròpiament separats pel segle XII aC) i la seqüència artística del període hel·lènic (èpoques arcaica, clàssica i hel·lenística)	7, 8
Atorgar un sentit precís al terme "clàssic" distingint el seu significat com a qualificatiu global de l'art grec i romà de l'aplicat a un període concret de l'etapa hel·lènica.	9
Exposar els trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos	10
Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura	11
Identificar les característiques generals de l'arquitectura grega	12
Aplicar els elements característiques de "busca de l'harmonia visual" de l'arquitectura grega a la façana del Partenó	13
Identificar tipologies arquitectòniques gregues.	14
Identificar les parts del temple grec	15, 16
Relacionar els tipus de planta del temple grec amb el seu dibuix	17, 18, 19, 20, 21
Identificar els elements de suport i els elements sostinguts dels tres estils arquitectònics	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39
Relacionar textos de proporcions dels ordres arquitectònics amb l'estil correcte	40
Relacionar cada part del teatre grec amb la seva funció	41
Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.	42, 43, 44, 45, 46
Identificar correctament els passos del comentari proposat per a una obra arquitectònica	47, 48, 49, 50, 51
Aplicar aquests passos a algunes de les obres arquitectòniques gregues.	52, 53, 54, 55

Queda evidenciat en aquest quadre la coherència de la prova pel que fa a l'ordre dels objectius didàctics proposats, els quals d'altra banda, estaven ordenats en funció de l'esquema conceptual. S'ha marcat la pregunta 46 amb color vermell ja que no es correspon exactament a la relació de descripcions d'edificis amb l'obra a què correspon de les estudiades sinó a una valoració de judici sobre l'arquitectura que va fer en el seu moment Bruno Zevi⁸.

En la taula de la pàgina (quadre 6) següent es presenta el quadre d'especificacions. Pel que fa a l'univers de contingut destaca el fet que la majoria de les preguntes estan situades en el que és el gruix de la temàtica: els ordes arquitectònics i els passos de comentari d'una obra arquitectònica, la qual cosa és natural. La localització, el context històric i l'imaginari social i cultural, tot i que tenen poques preguntes, tal i com es podrà observar en la prova núm. 2 que ve a continuació del quadre, la seva redacció ha estat força complexa. Això permet a l'hora de la correcció fer lectures lentes i precisar argumentacions sòlides en el decurs de la unitat lectiva corresponent a la revisió concreta de la prova.

Pel que fa a les competències hi són representades totes en relació als títols inclosos encara que el gruix de les preguntes se centren en l'apartat d'anàlisi (29). És el primer cop que s'informa als estudiants amb precisió dels elements de suport i elements suportats de l'arquitectura grega així com de les diverses tipologies i de l'anàlisi del temple. S'ha marcat amb vermell la sèrie de preguntes que considerem d'anàlisi però que inclouen també d'una manera fefaent la competència de l'aplicació. També cal assenyalar que en algunes preguntes (com la 54 i la 55) inclouen qüestions referides a verificar el coneixement de la funció.

⁸B. ZEVI: *Saber ver la arquitectura*. Poseidon. Barcelona: 1951 (primera edició).

Quadre 6

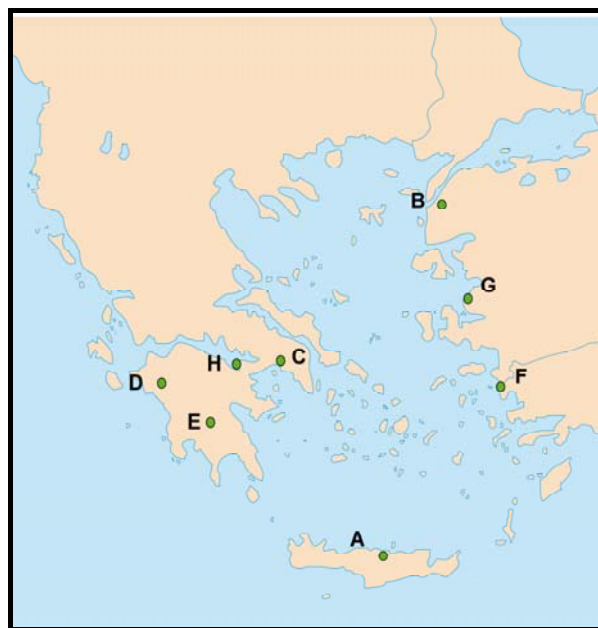
Taula d'especificacions de la PCO 2 (L'art a l'Antiga Grècia I)							
UNIVERS DE CONTINGUT							
COMPETÈNCIES		1. El context històric	2. L'imaginari social i cultural a la Grècia Antiga	3. L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics	4. El comentari d'una obra escultòrica	5	
Coneixement-informació	Cronologia	7					1
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)	1, 2, 3, 4, 5, 6					6
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	8, 9,		12, 14	47, 48, 49,		7
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics		10,	13			2
	Situar fets artístics en un marc explicatiu		11	40, 41,			3
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal			[15-39]	50		1
	Comparació entre obres i estils			42, 43, 44, 45,	51		5
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques			15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,	52, 53, 54, 55		28
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics						0
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història			16 54-55			1
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils						
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions						
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris			46			1
Ponderació		9	2	35	9		55

A continuació reproduïu la prova segona del curs tal i com es va experimentar en els centres després d'haver-la pilotada i corregits els errors pertinents.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 2
L'art de l'antiga Grècia-1 (L'arquitectura)

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres (a), b), c) o d)) corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retorna l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

En aquest mapa hi ha algunes de les ciutats més importants de l'Antiga Grècia. Respon les preguntes que se'n fan a continuació.



1. Atenes correspon a la lletra:

- a) E
- b) H
- c) C
- d) D

2. Esparta correspon a la lletra:

- a) C
- b) B
- c) D
- d) E

3. Troia correspon a la lletra:

- a) B
- b) G
- c) D
- d) E

4. Olímpia correspon a la lletra:

- a) C
- b) A
- c) D
- d) F

5. Cnossos correspon a la lletra:

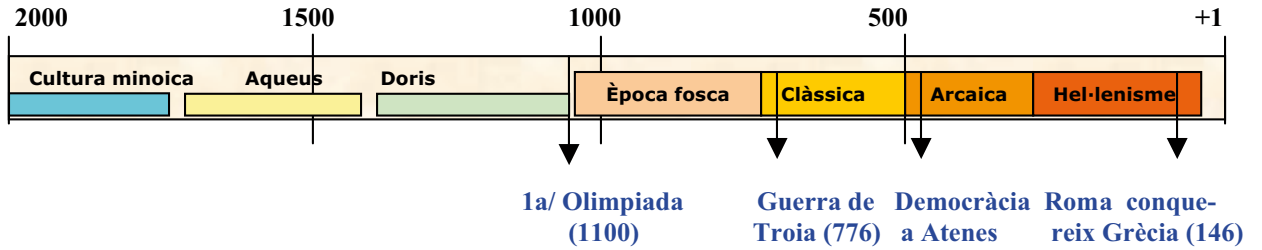
- a) C
- b) A
- c) D
- d) F

6. Corint correspon a la lletra:

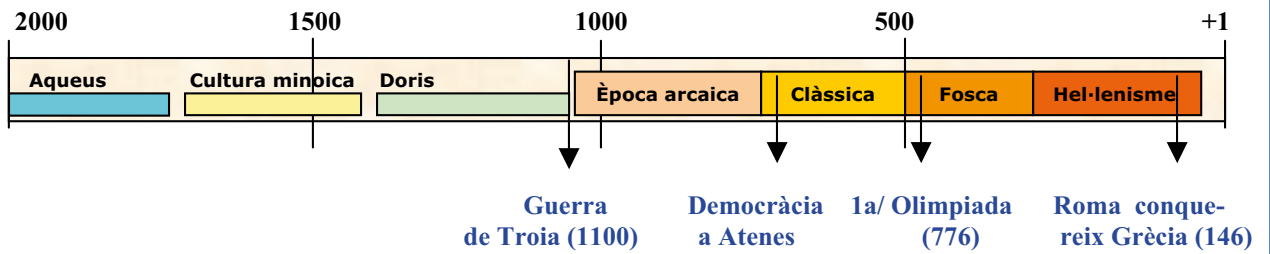
- a) C
- b) A
- c) H
- d) F

7. Quins dels frisos cronològics següents és el correcte?

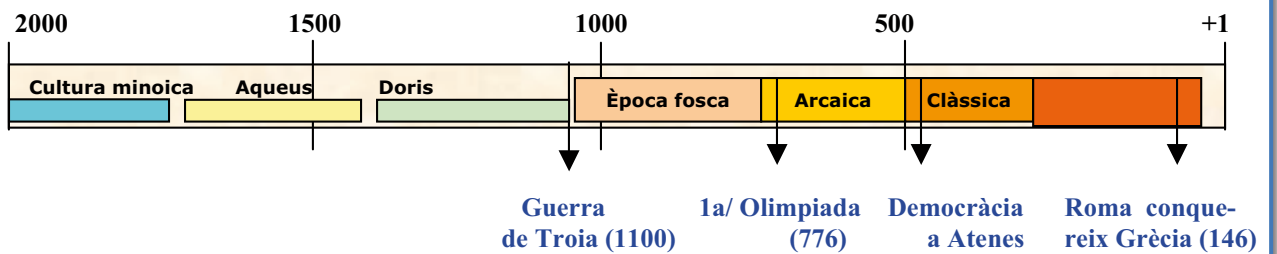
a)



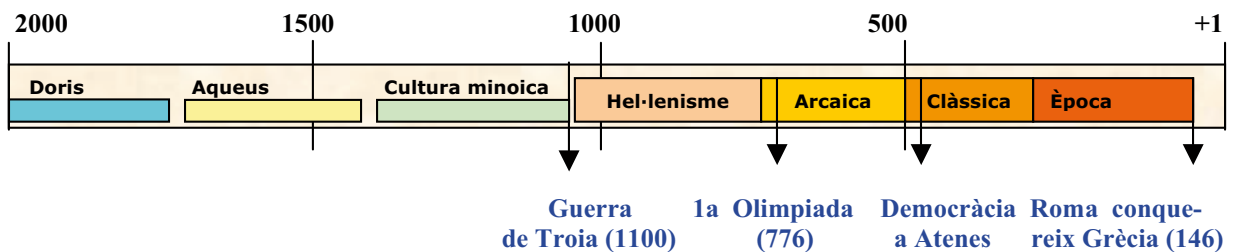
b)



c)



d)



8. **Digues quines de les següents afirmacions sobre el context històric de l'art grec són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.**

1. A l'època hel·lenística es va aprofundir en el sistema democràtic i es va reforçar el sistema social i polític de les polis gregues.
2. A l'època arcaica van tenir lloc les primeres Olimpíades i van aparèixer les primeres manifestacions del pensament racional.
3. La conquesta de territoris asiàtics per Alexandre el Gran és una de les fases de la guerra de Troia descrita a la Ilíada i que coincideix amb l'anomenada època obscura.
4. Durant l'etapa clàssica bona part de les polis gregues van tenir formes democràtiques i es va arribar a la màxima esplendor artística.
5. Durant el període prehel·lènic els aqueus van desenvolupar formes artístiques molt elaborades a l'illa de Creta.
6. L'estructura política de la polis així com l'economia oberta expliquen en part la dimensió humana de l'art grec.

- a) 2, 3, 6
- b) 1, 3, 6
- c) 1, 4, 5
- d) 2, 4, 6

9. **Quina o quina de les afirmacions següents sobre el concepte "clàssic" són certes? Tria una de les opcions encapçalades amb lletres.**

1. Clàssic, mot derivat de "classe", s'utilitza per qualificar determinats períodes artístics des del punt de vista de la sociologia de l'art.
2. Clàssic és un adjectiu que només s'utilitza per qualificar la música anterior al segle XX, l'anomenada, en general, música clàssica.
3. Amb la paraula clàssic se sol qualificar la cultura i l'art de les èpoques grega i romana de l'Antiguitat.
4. Estrictament parlant, es qualifica com a clàssic un dels períodes de l'art grec.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

10. Llegeix els dos textos pertanyents a la cultura grega antiga. ¿Quina o quines de les afirmacions que es fan a propòsit del seu contingut són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

Anaxímenes va dir que l'aire infinit és el principi de tot, i que d'ell procedeixen les coses presents, passades i futures, els déus i les coses divines i que les altres coses procedeixen dels elements que s'originen en l'aire.

Text B

En el principi Eurínome, la deessa de totes les coses, va sorgir nua del Caos (...) Després es va convertir en una coloma i va posar l'ou universal (...) D'aquest ou van sorgir totes les coses que existeixen:: el sol, la lluna, els planetes, les estrelles, la terra amb les seves muntanyes i rius, els seus arbres, les herbes i les criatures vivents.

7. El text A és un exemple de l'inici del pensament racional, característica de l'imaginari grec.
8. El text B és un exemple de mite ja que no explica les coses a partir de les coses mateixes.
9. Els dos textos són exemples de la dimensió humana i el pensament racional de l'antiga Grècia.
10. Els dos textos es refereixen a la dimensió mítica del pensament grec ja que no és cert que tot el que existeix procedeixi de l'aire.
11. El text A té aspectes racionals en la mesura que es planteja l'origen de les coses que existeixen.
12. L'imaginari grec es va caracteritzar per la dimensió humana i el pensament racional. Aquest últim aspecte es pot comprovar en el text A.

- a) 1, 3, 5
- b) 2, 4, 6
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 6

11. Llegeix el text del filòsof grec Plotí i fixa't en la imatge. Digues quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres

Text

¿En què consisteix l'atractiu que un objecte bonic exerceix sobre la persona que el contempla, allò que desperta el seu interès, el sedueix i l'omple de goig simplement mirant-lo...? Gairebé tothom considera que el que es reconeix visualment com a bonic és la simetria de tot i les parts entre sí,(...), en els objectes visibles, com en tot, el que és bell és sempre essencialment simètric, ordenat.

Plotí

1. La façana del Partenó tradueix les idees sobre la bellesa que tenien els grecs.
2. La façana del Partenó és simètrica.
3. L'imaginari grec encaixa perfectament amb el disseny extern del Partenó.
4. La portada és simètrica però la resta de l'edifici no és proporcionat perquè és més llarg que no pas alt.



- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

12. Quina o quines de les següents característiques és o són pròpies de l'arquitectura grega? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Predomini de la línia recta.
2. Arquitravada
3. Ús de la cúpula
4. Mesura humana

- a) 1, 2
- b) 1, 2, 4
- c) 3
- d) 3, 4

13. Fixa't en la façana del Partenó i digues quina o quines de les afirmacions són certes respecte de la recerca de l'harmonia visual, una de les característiques pròpies de l'arquitectura grega. Tria una de les opcions encapçalades amb lletres.



1. L'entaulament i l'estilòbat semblen rectes però en realitat estan corbats.
2. La distància entre les columnes és diferent en tots els trams.
3. L'entaulament i l'estilòbat són rectes i l'harmonia s'aconsegueix amb la mateixa distància entre columnes.
4. Les columnes són més amples en el centre encara que no ho sembli.

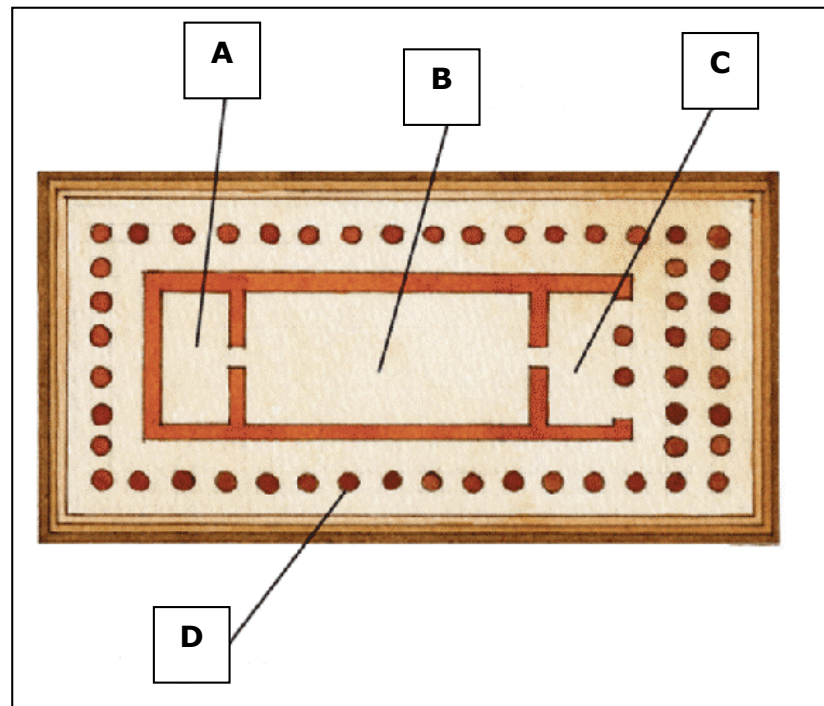
- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

14. A quina de les tipologies arquitectòniques de l'antiga Grècia correspon aquesta imatge?

- a) Odèon
- b) Stoà
- c) Estadi
- d) Teatre



15. Quina o quines són de les afirmacions sobre les parts del temple grec són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



- 1. A és l'opistòdom
- 2. B és la pronaos
- 3. C és la naos
- 4. D és una columna

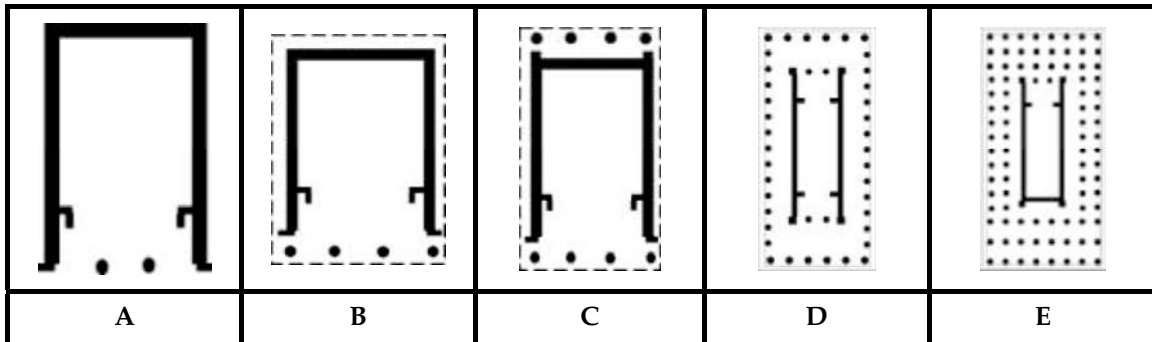
- a) 1, 3
- b) 1, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

16. Quina o quina de les afirmacions sobre la funció de les parts del temple grec són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La pronaos era el vestíbul del temple.
2. La naos era l'espai on hi havia l'estàtua de la divinitat a la qual es dedicava el temple
3. L'opistòdom era l'espai on es desava el tresor de la divinitat o els objectes de culte
4. L'opistòdom, a més de l'afirmat en la frase anterior, era el lloc on vivien els sacerdots o sacerdotesses.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

Identifica la planta dels següents temples grecs amb el seu nom tècnic. Tria una de les opcions encapçalades per lletres en les preguntes que vénen a continuació:



17. La planta A correspon a un temple:

- a) Pròstil
- b) Dístil
- c) "In antis"
- d) Amfipròstil

18. La planta B correspon a un temple:

- a) Pròstil
- b) Dístil
- c) Dípter
- d) Amfipròstil

19. La planta C correspon a un temple:

- a) Pròstil
- b) Perípter
- c) Amfipròstil
- d) Dístil

20. La planta D correspon a un temple:

- a) Pròstil
- b) Dístil
- c) Perípter
- d) Amfipròstil

21 La planta E correspon a un temple:

- a) Pròstil
- b) Dístil
- c) Dípter
- d) Perípter

Aquí tens una dibuix d'un dels ordres arquitectònics grecs. Analitza les parts que el componen i respon les preguntes que se't fan a continuació.

22. A correspon a:

- a) Arquitrau
- b) Fris
- c) Cornisa
- d) Estilobat

23. B correspon a:

- a) Arquitrau
- b) Fris
- c) Cornisa
- d) Estilobat

24. C correspon a:

- a) Fris
- b) Capitell
- c) Equí
- d) Fust

25. D correspon a:

- a) Fris
- b) Capitell
- c) Equí
- d) Fust

26. E correspon a:

- a) Estilobat
- b) Estereobat
- c) Basa
- d) Àbac

27. F correspon a:

- a) Capitell
- b) Equí
- c) Àbac
- d) Tríglic

28. G correspon a:

- a) Capitell
- b) Equí
- c) Àbac
- d) Tríglic

29. H correspon a :

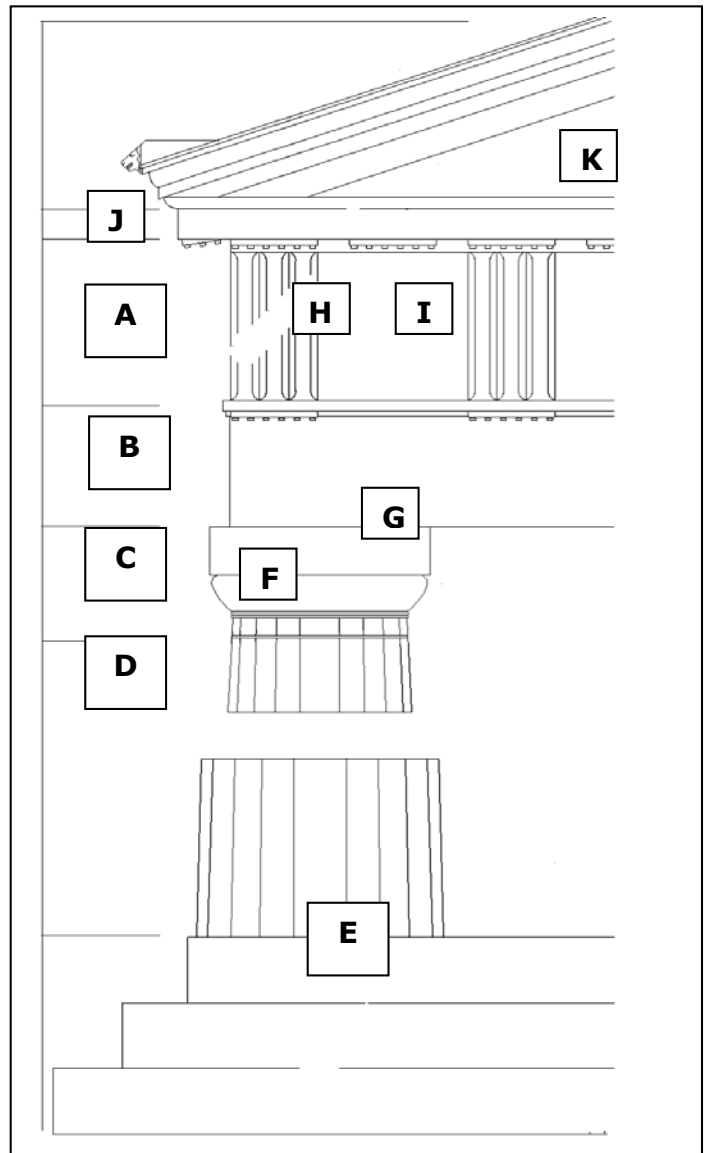
- a) Equí
- b) Tríglic
- c) Mètopa
- d) Cornisa

31. K correspon a :

- a) Equí
- b) Tríglic
- c) Mètopa
- d) Timpà

30. I correspon a :

- a) Frontó
- b) Tríglic
- c) Mètopa
- d) Cornisa



Aquí tens un segon dibuix d'un altres dels ordres arquitectònics grecs. Analitza les parts que el componen i respon les preguntes que se't fan a continuació.

32. A correspon al o a la:

- a) basa
- b) toro
- c) escòcia
- d) volutes

33. B correspon al o a la:

- a) basa
- b) toro
- c) escòcia
- d) volutes

34. C correspon al o a les:

- a) estries en unió viva
- b) estries acanalades
- c) volutes
- d) acroteri

35. D correspon a

- a) equí
- b) àbac
- c) fust
- d) arquitrav

36. E correspon al :

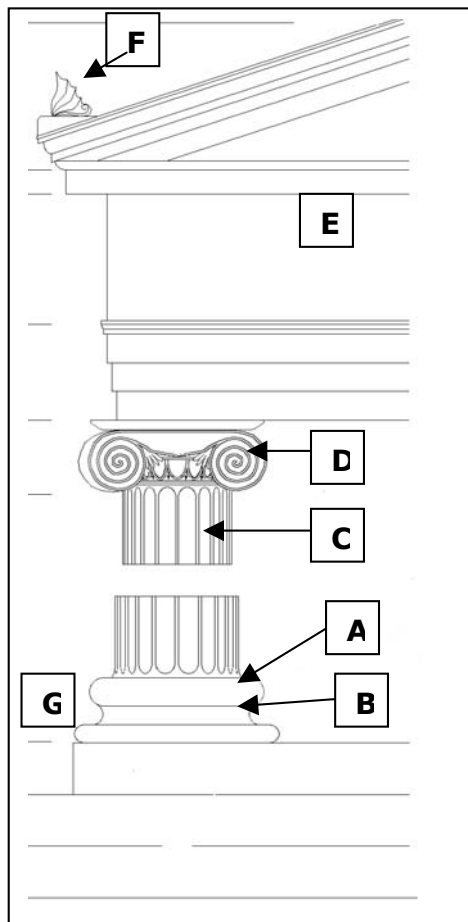
- a) equí
- b) àbac
- c) acroteri
- d) arquitrav

37. F correspon al :

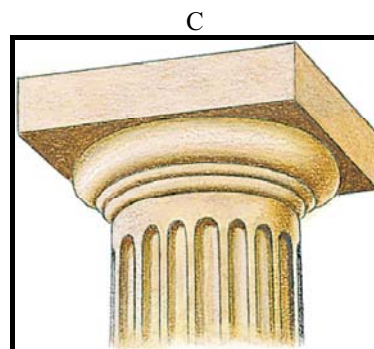
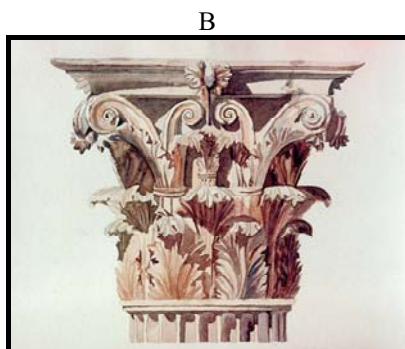
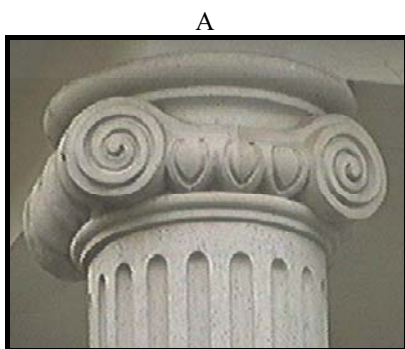
- a) equí
- b) àbac
- c) acroteri
- d) arquitrav

38. G correspon al :

- a) toro
- b) escòcia
- c) acroteri
- d) basa



39. Observa les següents imatges i digues a quin estil pertanyen. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



- | | | |
|-------------|------------|-----------|
| a) A dòric, | B jònic, | C corinti |
| b) A jònic, | B dòric, | C corinti |
| c) A jònic, | B corinti, | C dòric |
| d) A dòric, | B corinti, | C jònic |

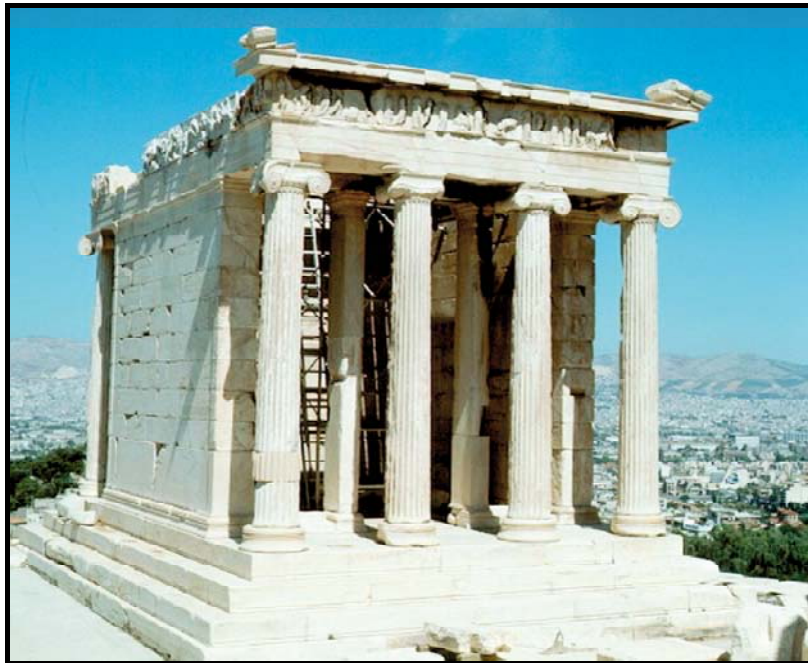
40. Llegeix els textos següents en què l'arquitecte romà Vitruvi explica l'origen de les proporcions dels ordres arquitectònics grecs i observa la imatge. ¿Quina o quina de les afirmacions que es fan a propòsit dels textos i de la imatge és cert? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

... tot desitjant de construir un temple en honor de Diana i cercant la manera de donar proporció a les columnes, (...) van fer la seva relació d'altura tot servint-se d'un cos de dona. En primer lloc van fer el diàmetre de la columna igual a la vuitena part de la seva alçada, a fi i efecte de donar-li un aire una mica més esvelt;

Text B

Com que desconeixien les proporcions que havien de donar a les columnes (...) van buscar la manera que fossin prou fortes per tal que poguessin sostenir el pes de l'edifici i alhora fossin agradables a la vista. Per aconseguir aquesta finalitat van resoldre de prendre com a mesura la mida de la petja d'un home i l'ampliaren en el sentit de l'alçada, i havent descobert que el peu era la sisena part del cos, van transferir aquesta relació a la columna tot donant-li l'altura sis vegades de la part gruixuda de l'imoscap incloent-hi el capitell..



1. El text A es refereix a l'estil dòric perquè la proporció teòrica de la seva columna és de set vegades el diàmetre del diàmetre inferior de la columna.
 2. El text B es refereix a l'estil jònic perquè la proporció teòrica de la seva columna és de sis vegades el diàmetre inferior de la columna.
 3. L'estil dòric sempre es considera més esvelt que no pas l'estil jònic.
 4. L'obra arquitectònica de la imatge es correspon amb l'orde arquitectònic que es descriu en el text A.
- a) 1, 2
 b) 3
 c) 4
 d) 1, 2, 3 i 4

41. Relaciona cada part del teatre grec amb la descripció de la seva funció. Quina és la sèrie correcta? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Parts del teatre	Funció
A) Càvea	1) Espai on té lloc la representació teatral
B) Prosceni	2) Espai en pendent on se situa la graderia
C) Orquestra	3) Paret que tanca l'escenari
D) Escena	4) Espai circular on se situa el cor
	5) Entrada principal

- a) A2, B1, C4, D3
- b) A1, B5, C2, D3
- c) A4, B5, C3, D2
- d) A2, B1, C4, D3

A continuació tens diverses descripcions d'edificis grecs. Llegeix-los amb atenció i indica a quina obra corresponen. Tria sempre una de les opcions encapçalades per lletres.

42. A quin edifici correspon la següent descripció?

És un edifici cèlebre per la seva perfecció, el més bell i harmoniós segons Pausànias, escriptor grec del segle XI dC. Està situat a l'aire lliure al sud-est del santuari d'Asclepi, al Peloponès

- a) Altar de Pèrgam
- b) Atenea Niké
- c) Teatre d'Epidaure
- d) Erectèon

43. A quin edifici correspon la següent descripció?

Construït sobre una terrassa, segueix un esquema poc habitual; en comptes d'un fris baix amb columnata, hi ha un enorme podi, amb un fabulós fris d'alt relleu. Dins d'aquest es desenvolupa la gran escena de la lluita del principi del temps, els deus representants de l'ordre, contra els gegants, forces del desordre i el caos.

- a) Atenea Niké
- b) Erectèon
- c) Altar de Pèrgam
- d) Epidaure

44. A quin edifici correspon la següent descripció?

El seu nom deriva de l'antic llegendari rei d'Atenes. No sembla una edificació religiosa típica grega. La seva estructura està molt condicionada pel terreny on es va edificar. Disposa de quatre sales que es completen amb tres pòrtics exteriors molt diferents.

- a) Erectèon
- b) Epidaure
- c) Atenea Niké
- d) Altar de Pèrgam

45. A quin edifici correspon la següent descripció?

És un temple d'ordre jònic que es va haver d'adaptar al petit espai que se li va assignar. És amfipròstil i tetràstil. Està dedicat a la deessa Victòria.

- a) Epidaure
- b) Altar de Pèrgam
- c) Erectèon
- d) Atenea Niké

46. Llegeix el text on un arquitecte valora negativament l'arquitectura grega. Digues quina o quines respostes són les que millor responen segons el que s'ha explicat a classe a aquest judici de valor. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Qui investigui arquitectònicament el temple grec, buscant en primer lloc una concepció espacial, n'haurà de fugir horroritzat, assenyalant-lo amenaçadorament com un típic exemplar de no-arquitectura.

1. La valoració no és correcta ja que el temple grec té un espai interior clar: la pronaos, la naos o cel·la i l'opistodom
2. La valoració no és correcta perquè a més de l'absència certa d'espai interior, l'arquitectura grega ha estat valorada sempre per molts arquitectes, com Le Corbusier, com un model per la seva escala humana.
3. La valoració, estrictament parlant, és correcta perquè, de fet, l'espai interior no era funcional i no s'utilitzava i les cerimònies relacionades amb el temple es feien a l'exterior.
4. La valoració és correcta perquè a la mateixa on hi havia diversos temples no era pròpiament un conjunt d'edificis amb espais interiors utilitzables sinó un conjunt urbanístic d'edificis valorats sobretot per l'impacte exterior.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

En el decurs de les classes hem presentat l'esquema del comentari d'una obra arquitectònica i la seva aplicació conceptual concreta. Respon les preguntes que vénen a continuació.

47. A continuació tens una sèrie d'afirmacions. Indica la sèrie correcta que recull les afirmacions certes.

1. L'esquema general per a la lectura d'una obra artística tal i com s'ha explicat en el decurs de les classes consisteix bàsicament en tres passos: documentació general o catalogació, anàlisi formal i interpretació.
2. El conjunt d'aspectes i dades externes de l'obra se situarien només dins de l'anàlisi formal.
3. El significat o semàntica de l'obra i la seva finalitat les situaríem dins de la interpretació.
4. Les preguntes "¿què és?, ¿de quina època és?, i on és?" se situen dins de l'anàlisi formal.
5. La pregunta "¿de quina manera diu o es comunica l'obra?" se situa dins de l'anàlisi formal.
6. L'anàlisi de l'estil se situaria en el primer pas de comentari.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

48. Quin o quins dels aspectes següents entren dins del primer pas en l'anàlisi o comentari d'un edifici històric:

1. La cronologia
2. Els materials
3. El sistema constructiu
4. L'espai exterior
5. Els elements suportats
6. L'estil

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

49. El comentari de l'espai interior i exterior així com dels elements de suport i suportats entren dins de:

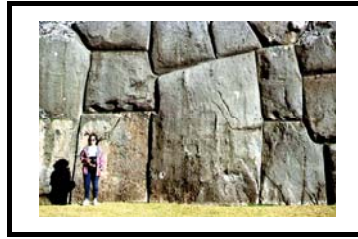
- a) Catalogació
- b) Anàlisi formal
- c) Interpretació (causes)
- d) Interpretació (funcions)

50. A quins tractaments de mur corresponen les següents imatges? Indica la sèrie correcta.

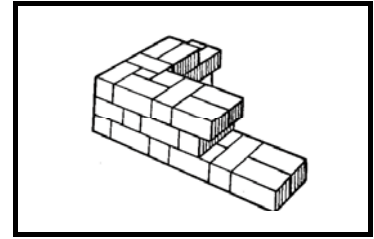
A



B



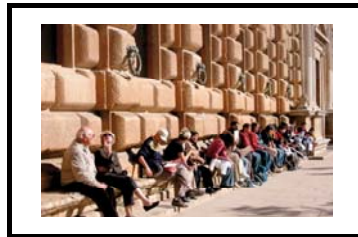
C



D



E



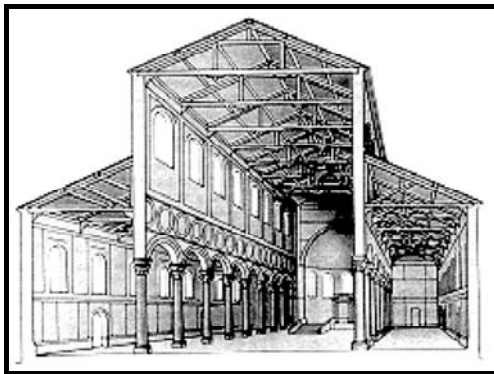
F



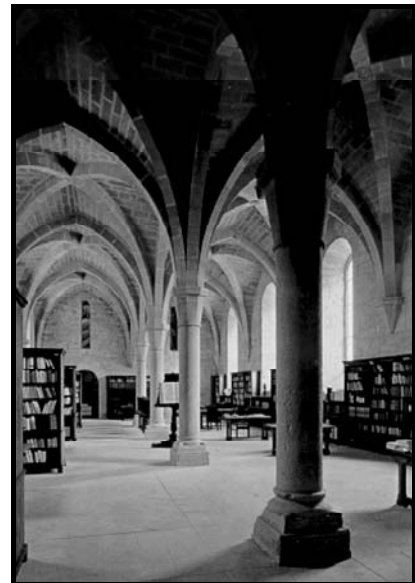
- | | |
|-------------------------------|------------|
| 1. A és ciclopi | a) 1, 2, 3 |
| 2. B és ciclopi | b) 4, 5, 6 |
| 3. C es encoixinat | c) 1, 3, 5 |
| 4. D és de carreus | d) 2, 4, 6 |
| 5. E és de llarg i través | |
| 6. F carreus i espina de peix | |

51. A continuació tens dues imatges. Identifica a quin dels sistemes constructius pertany cadascuna indicant la resposta correcta.

A



B



- | |
|--------------------------------|
| a) A: arquitratvat; B: avoltat |
| b) A: avoltat; B: arquitratvat |
| c) A i B: arquitratvat |
| d) A i B: Avoltat |

52. Observa la imatge i digues quina o quina de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. És el Partenó
2. Va ser construït al segle VII aC
3. El material de construcció és el basalt
4. Està situat a l'entrada de l'acròpolis
5. El sistema constructiu és arquivat
6. Els seus arquitectes van ser Ictí i Cal·lícrates

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4



53. Observa la imatge i digues quina o quina de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. És el Partenó
2. Va ser construït al segle VII aC
3. El material de construcció és el basalt
4. Està situat a l'entrada de l'acròpolis
5. El sistema constructiu és arquivat
6. Els seus arquitectes van ser Ictí i Cal·lícrates

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4



54. Observa la imatge i digues quina o quina de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



1. El temple de l'Erecteion és molt unitari en el disseny del seu espai interior
 2. El nom procedeix de l'heroi Erecteu, el primer rei llegendari d'Atenes, a qui, juntament amb Atena i Posidó estava dedicat l'edifici.
 3. Les proporcions de les columnes, per la seva proporció, són menys esveltes que les de l'estil dòric.
 4. Les Cariàtides representen les dones de Cària (ciutat aliada dels perses durant les guerres mèdiques) que van ser esclavitzades pels atenesos. Simbolitzen, doncs, la seva submissió.
 5. L'Erecteion té una sola pronaos i una naos o cel·la a més de la tribuna de les Cariàtides
 6. La seva funció era per donar lloc a la pràctica de vells cultes que després de la construcció del Partenó havien quedat sense santuari
- a) 1, 3, 5
 b) 2, 4, 6
 c) 3, 4, 5
 d) 1, 2, 6

55. Observa la imatge i digues quina o quina de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Es tracta de l'altar de Zeus a Pèrgam
 2. Tenia una funció commemorativa.
 3. L'altar es feia servir per al culte.
 4. És d'estil corinti.
 5. Està decorat amb baixos relleus.
 6. Representa la lluita dels centaures amb els lapites.
- a) 1, 2, 3
 b) 4, 5, 6
 c) 1, 5, 6
 d) 2, 3, 4



A continuació es visualitza la relació del contingut de la segona prova en el quadre núm. 7 que ve a continuació.

Quadre 7

Relació general del contingut de la prova 2

PCO 2: L'art a l'Antiga Grècia-I (l'arquitectura)

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	El context històric	Identificar els topònims bàsics de l'antiga Grècia relacionats amb les principals obres artístiques.	Informació	Baixa
2	"	"	"	"
3	"	"	"	"
4	"	"	"	"
5	"	"	"	"
6	"	"	"	"
7	"	Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes grecs (prehel·lènic i hel·lènic, pròpiament separats pel segle XII aC) i la seqüència artística del període hel·lènic (èpoques arcaica, clàssica i hel·lenística)	"	Mitjana
8	"	"	"	"
9	"	Atorgar un sentit precís al terme "clàssic" distingint el seu significat com a qualificatiu global de l'art grec i romà de l'aplicat a un període concret de l'etapa hel·lènica.	"	"
10	L'imaginari social i cultural	Exposar els trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos	Comprensió/aplicació	Alta
11	"	Relacionar els trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura	"	"
12	L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics	Identificar les característiques generals de l'arquitectura grega.	Informació	Baixa
13	"	Aplicar els elements característics de "busca de l'harmonia visual" de l'arquitectura grega a la façana del Partenó	Comprensió/aplicació	Alta
14	"	Identificar tipologies arquitectòniques gregues	Informació	Baixa
15	"	"	Anàlisi	Baixa
16	"	Relacionar el tipus de planta del temple grec amb el seu dibuix	"	Mitjana

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
17	"	Identificar els elements de suport i elements sostinguts dels tres estils arquitectònics	"	"
18	"	"	"	"
19	"	"	"	"
20	"	"	"	"
21	"	"	"	"
22	"	"	"	"
23	"	"	"	"
24	"	"	"	"
25	"	"	"	"
26	"	"	"	"
27	L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics	Identificar els elements de suport i elements sostinguts dels tres estils arquitectònics	Anàlisi	Mitjana
28	"	"	"	"
29	"	"	"	"
30	"	"	"	"
31	"	"	"	"
32	"	"	"	"
33	"	"	"	"
34	"	"	"	"
35	"	"	"	"
36	"	"	"	"
37	"	"	"	"
38	"	"	"	"
39	"	"	"	"
40	"	Relacionar textos de proporcions dels ordres arquitectònics amb l'estil correcte	Comprensió/aplicació	Alta
41	"	Relacionar cada part del teatre grec amb la seva funció	"	Baixa
42	"	Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra correcta	"	Alta
43	"	"	"	"
44	"	"	"	"
45	"	"	"	"
46	"	Avaluació	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
47	El comentari de l'obra arquitectònica: aplicació a les obres de les PAU	Identificar correctament els passos del comentari proposat per a una obra arquitectònica Aplicar aquests passos a algunes de les obres arquitectòniques gregues.	Informació	Mitjana
48	"	"	"	"
49	"	"	"	"
50	"	"	Comprensió/aplicació	"
51	"	"	"	"
52	"	"	Anàlisi	Alta
53	"	"	"	"
54	"	"	"	"
55	"	"	"	"

En el quadre es pot verificar la coherència interna de la prova pel que fa a la relació de les preguntes amb el contingut conceptual, els objectius didàctics, la competència i el grau de dificultat. En la pàgina següent es contempla la graella de correcció per poder verificar l'aleatorietat de les preguntes.

PROVA: ARQUITECTURA GREGA

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	2	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
3	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	4	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
5	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	6	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
7	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	8	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
9	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	10	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
11	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	12	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
13	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	14	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
15	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	16	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
17	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	18	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
19	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	20	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
21	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	22	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
23	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	24	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
25	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	26	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
27	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	28	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
29	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	30	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
31	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	32	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
33	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	34	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
35	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	36	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>

37	a)	b)		d)	38	a)	b)	c)	
39	a)	b)		d)	40	a)	b)		d)
41		b)	c)	d)	42	a)	b)		d)
43	a)	b)		d)	44		b)	c)	d)
45	a)	b)	c)		46	a)		c)	d)
47	a)	b)		d)	48		b)	c)	d)
49	a)		c)	d)	50	a)	b)	c)	
51		b)	c)	d)	52	a)	b)		d)
53	a)	b)	c)		54	a)		c)	d)
55		b)	c)	d)					

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

La PCO núm. 2 corresponent a la part arquitectònica de la Grècia Antiga amb els seves 55 preguntes, doncs, segueix l'ordre del discurs, contempla diversos graus de coneixement i hi predominen les preguntes de dificultat mitjana i la competència d'anàlisi.

Cal destacar, però, la pregunta 46 que no es correspon amb cap objectiu però va semblar procedent de plantejar-la per entrenar-me i entrenar l'alumnat en preguntes que mesuressin la capacitat de judici de valor. No es podia plantejar com a objectiu didàctic que tots els alumnes de segon de batxillerat fossin capaços de valorar o d'emetre un judici avaluador sobre formes artístiques i, menys encara en el moment en què s'iniciava el primer tema d'història de l'art i el primer mètode per afrontar la lectura de les obres arquitectòniques.

Tal i com es desprèn dels diversos quadres predominen les preguntes sobre el contingut d'arquitectura grega i del mètode de comentari. Aquest predomini és normal ja que són els continguts conceptuals i procedimentals que procedeixen en aquesta unitat temàtica i als quals s'ha dedicat més temps en les unitats lectives.

1.2 Les PCO del primer quadrimestre (III): "L'art de l'antiga Grècia-2"

Amb la tercera unitat didàctica es continua l'estudi de la Grècia clàssica en el capítol de la plàstica escultòrica. S'aprofita el context històric, la localització geogràfica i l'imaginari cultural que han precedit l'apartat de l'arquitectura. El primer punt presenta les etapes de l'escultura i en descriu els trets comuns. En el segon punt es tracta l'ideal de bellesa a la Grècia clàssica i les seva evolució posterior, sempre en referència a la plàstica escultòrica. En tercer lloc es

descriuen i s'analitzen els trets de les escultures de cada període (arcaic, clàssic i hel·lenístic).

Com amb l'escultura grega l'alumnat s'inicia en aquest vehicle artístic, es proposa ja d'entrada, de la mateixa manera com s'ha disposat en parlar de l'arquitectura, un mètode de comentari i lectura de l'escultura (tant en relleu com en figura exempta). S'aprofita per aplicar aquest esquema en exemplificacions d'escultures situades en la llista de les PAU. A la pàgina següent es mostra la relació entre els objectius didàctics i les preguntes de la PCO per verificar-ne l'ordre del discurs.

D'acord amb la programació la relació entre objectius i preguntes a la PCO núm. 3 (l'escultura grega) mostra l'ordre lògic en funció del discurs (Quadre 8):

Quadre 8

PCO3: L'escultura grega

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 3
Situar cronològicament les etapes artístiques de Grècia i relacionar-les estilísticament pel que fa a l'escultura.	1, 2
Identificar els trets generals que caracteritzen l'escultura grega.	3, 4, 5,
Aplicar visualment els coneixement estilístics i cronològics a escultures gregues concretes.	6
Relacionar l'imaginari grec expressat en textos amb obres o aspectes estilístics concrets d'escultures gregues.	7
Identificar les característiques de l'escultura arcaica.	8
Relacionar els elements estilístics arcaics amb el "Kuros d'Anàvissos"	9
Comparar l'evolució estilística de l'època arcaica a partir de l'anàlisi estètic de dos "kuroi"	10
Identificar els trets bàsics de l'escultura a l'època clàssica.	11
Anàlisi del Diadúmen de Policlet.	12
Identificar algunes de les diferències estilístiques de Praxitel·les.	13
Relacionar obres concretes amb la identificació correcta del seu autor.	14
Deduir el nom de l'obra escultòrica a partir de la seva descripció o de l'enumeració d'algunes de les seves característiques.	15, 16, 17, 18,
Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 3
Identificar les característiques essencials de l'escultura	19

hel·lenística.	
Descriure ordenadament els passos de comentari d'una obra escultòrica en general.	20, 21, 22, 23, 24,25, 26, 27, 28, 29, 30,
Aplicar aquest comentari a la comparació de dues escultures gregues.	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

El quadre evidencia que el gruix de la prova se centra en la verificació ordenada de la metodologia del comentari d'una obra escultòrica (un de les preguntes de les PAU tant en esquema com en aplicació a una obra concreta). Aquest esquema s'aplica exhaustivament i per ordre en una comparació entre un dels "guerrers de Riace" i un "kuros" (preguntes 31 a 41). Tots els objectius tenen si més no una pregunta. D'aquesta manera tot l'univers de contingut és avaluat i en la correcció posterior es pot passar un altre cop pels elements dorsals i estructurants del panorama de l'escultura grega. A continuació es concreta la taula d'especificacions d'aquesta prova.

Quadre 9

Taula d'especificacions de la PCO 3 (L'art a l'Antiga Grècia II)			
UNIVERS DE CONTINGUT			
COMPETÈNCIES		1. L'escultura grega	2. El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a les obres de les PAU.
Coneixement-informació	Cronologia	1, 4, 6	
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)		
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	3, 8, 11, 13	20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics	2, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 19,	25,
	Situar fets artístics en un marc explicatiu	5	
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal		23, 24
	Comparació entre obres i estils	10	31-41
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques	9, 12	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics	12	
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història	12	41
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils		31-41
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions		
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris		
Ponderació		19	22
			41

La taula d'especificacions visualitza que la prova està equilibrada respecte de l'univers de contingut (19 preguntes d'escultura grega per 22 del mètode de comentari i la seva aplicació). Pel que fa a les competències és lògic que concentri un bon gruix de preguntes d'informació ja que estem en un període inicial d'introducció a la matèria. També resulta lògic que hi hagi un gruix important de preguntes en l'apartat d'anàlisi atès que una part del contingut consisteix precisament a aprendre la metodologia del comentari de l'obra específicament escultòrica. Altres competències s'han mesurat en altres activitats.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 2
L'art de l'antiga Grècia-II (L'escultura)

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres (a), b), c) o d)] corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retorna l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

1. Situa les etapes de l'escultura grega en la seva periodització correcta. Digues quina o quines afirmacions sobre la cronologia artística és correcta. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'etapa clàssica se situa en el segle V aC i IV aC
 2. L'etapa arcaica se situa en els segles VIII aC i VI aC
 3. L'etapa hel·lenística se situa en els segles III aC i II aC
 4. El període hel·lènic pròpiament dit se situa entre els segles XII aC i II aC
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

2. Relaciona les etapes històriques amb els elements estilístics generals de cadascuna pel que fa a l'escultura. Tria una de les opcions encapçalades per lletres:

Etapes	Elements estilístics
A) Etapa clàssica	1) L'escultura està influenciada per l'egípcia
B) Etapa Hel·lenística	2) El cos humà es concep d'acord amb un sistema de proporcions o cànon
C) Etapa arcaica	3) S'introdueix una gran diversitat de temàtiques
	4) S'introdueix el <i>contrapposto</i>

- a) A1, B2, C1
b) A2, B1, C4
c) A3, B3, C2
d) A2, B3, C1

3. Quina o quines de les següents afirmacions sobre les característiques generals de l'escultura a l'època grega són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. El cos humà és el tema principal.
 2. L'ideal de bellesa humana fins a l'hel·lenisme es basa en la proporció i l'equilibri.
 3. Els models de figura humana, un cop assolida la perspectiva, es van anar repetint al llarg del temps.
 4. Les expressions del rostre sempre mostren l'*ethos* (el caràcter) i mai el *pathos* (les emocions)
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

4. Observa les tres escultures següents. Ordena-les cronològicament de més antiga a més recent. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

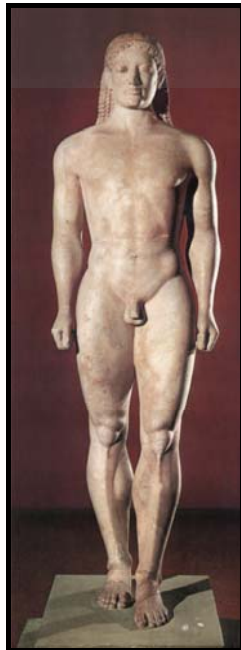
A



B



C



- a) A, B, C
- b) C, B, A
- c) C, A, B
- d) B, A, C

5. En el temple d'Apol·lo a Delfos hi havia escrites quatre frases que reflectien l'imaginari grec: "el més exacte és el més bell"; "respecte el límit"; "mai res de massa"; "odia la insolència". ¿Quina de les tres imatges anteriors et sembla que representa millor aquestes idees?

- a) A
- b) B
- c) C
- d) Cap de les anteriors

6. Observa les quatre escultures següents. Ordena cronològicament de més antiga a més moderna :



1



2



3



4

- a) 1, 4, 3, 2
- b) 4, 3, 1, 2
- c) 4, 1, 3, 2
- d) 3, 1, 2, 4

7. Llegeix el següent text de Plató que reflecteix com entenen els grecs la bellesa. Digues a continuació quina de les estàtues que s'esmenten acompanya més exactament aquest ideal.

Sense mesura ni proporció tota composició sigui del que sigui es corromp ella mateixa, una misèria en els éssers en què es produeix. (...) La força d'allò que és bo s'ha refugiat en la naturalesa del que és bell perquè la mesura i la proporció realitzen arreu la bellesa i la virtut.

Plató. Filebo (53.I)

- a) El Kuros d'Anàvissos
- b) El Dorífor
- c) Hermes amb el nen Dionís infant
- d) El Laocoont i els seus fills

8. Quina de les característiques següents NO és pròpia de l'època arcaica pel que fa a l'escultura?

- a) Frontalisme
- b) Rigidesa
- c) Contrapposto
- d) Braços enganxats al cos

9. Quines afirmacions que siguin certes sobre l'obra "Kuros d'Anavyssos"? Tria una de les opcions encapçalades amb lletres.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

- 1. És una fosa
- 2. Hi predomina l'eix vertical i la simetria
- 3. La figura és lleugera amb un manifest *contrapposto*
- 4. És una talla exempta que representa una figura dempeus
- 5. Pertany a l'estètica del període hel·lenístic
- 6. El tema és un atleta victoriós en els jocs

10. Compara les dues imatges que vénen a continuació i digues quina o quines de les afirmacions que es fan són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



- 1. Les dues estàtues són Kuros i pertanyen al període arcaic.
- 2. La imatge B és arcaica però la imatge A ja pertany al començament del classicisme perquè té més volum.
- 3. La imatge A és posterior a la B perquè el cos va guanyant en volum respecte de la B.
- 4. Les dues figures, com és propi de l'etapa arcaica, segueixen estrictament el cànon de bellesa.
- 5. Les dues imatges coincideixen en frontalisme i rigidesa, i amb una cama lleugerament avançada, trets de l'etapa arcaica.

- a) 1, 3, 5
- b) 2, 4, 6
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 6

11. Quins dels següents enuncisats són trets propis de l'escultura de l'època clàssica? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Expressen les emocions a través de les característiques de la cara.
 2. Braços desenganxats del cos.
 3. Trenca radicalment amb la serenitat i l'equilibri de l'època arcaica.
 4. Es busca representar la bellesa ideal a través de la proporció matemàtica.
 5. Es conceben, en general, les escultures exemptes en moviment.
 6. El cap perd la frontalitat i mira cap altres bandes.
- a) 1, 3, 5
b) 2, 4, 6
c) 3, 4, 5
d) 1, 2, 6

12. Quines afirmacions són certes sobre el Diadumen? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. És una escultura que representa l'ideal de bellesa del cos humà masculí ja que respon a una sèrie de proporcions establertes a partir del dit índex de la mà amb el qual es confeccionava el mòdul (tres vegades el dit índex).
 2. Té una funció commemorativa ja que representa la victòria d'un jove atleta. S'està cenyint la *diadema* o cinta de la victòria i d'aquí li ve el nom.
 3. S'aplica el cànon de bellesa de proporció matemàtica consistent a dissenyar l'alçada a base de repetir nou vegades el mòdul del cap i fer coincidir el plec inguinal amb l'arc toràcic.
 4. L'autor d'aquesta escultura, que pertany al segle IV aC, trenca totalment amb tots els aspectes de l'estatuària que s'havien fet durant l'època arcaica.
 5. Aquesta escultura de Policlet està pensada per ser vista de costat i per aquesta raó segueix la composició en *contrapposto*, terme amb el qual designem el sistema de fer mirar el rostre en una direcció diferent de la del tors.
 6. L'escultura es representa nua, com en les figures masculines de l'època arcaica, perquè els atletes competien nusos en els proves com també es preparaven nusos en els gimnasos.
- a) 1, 3, 5
b) 2, 4, 6
c) 3, 4, 5
d) 1, 2, 6

13. Quina de les característiques que s'esmenten a continuació és pròpia de l'estil de Praxitel·les?

- a) Verticalitat estricta
- b) Sinuositat
- c) Frontalitat
- d) Expressió del *pathos*

14. Identifica l'autor de les següents obres. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Autors	Obres
A) FIDIES	1) <i>Apoxiòmenos</i>
B) ESCOPES	2) <i>Fris de les Panatenees</i>
C) LISIP	3) <i>El Discòbol</i>
D) PRAXÍTELES	4) <i>L'Afrodita de Cnidos</i>
	5) <i>Mènade</i>

- a) A5, B5, C4, D3
- b) A2, B3, C1, D1
- c) A3, B4, C5, D4
- d) A2, B5, C1, D4

A continuació hi ha diverses descripcions que expliciten trets de l'estil, el contingut o la funció d'algunes de les obres. Elegeix l'opció correcta.

15. És una obra mestre del ritme que conjumina repòs i moviment on els vestits fets amb la tècnica dels draps molls s'ajusten als cossos admirablement i tenen una caiguda força real.

- a) Hermes i el déu Dionissos infant
- b) El fris de les Panatenees
- c) El Laocoont i els seus fills
- d) Els guerrers de Riace

16. L'obra és observada per les divinitats de l'Olimp que no hi paren massa atenció. Tenia una funció commemorativa de contingut religiós i alhora també tenia una funció representativa ja que s'hi representava d'alguna manera el conjunt de la ciutadania atenesa.

- a) Hermes i el déu Dionissos infant
- b) El fris de les Panatenees
- c) El Laocoont i els seus fills
- d) Els guerrers de Riace

17. La composició s'hi defineix com d'una piràmide i d'una diagonal que travessa tota l'escultura. El moviment i l'expressivitat emocional hi són presents de manera característica. La font del tema es relata a 'l'Eneida' de Virgili i té relació sobre l'avís als troians per tal que no deixessin entrar el cavall de fusta a la ciutat.

- a) Hermes i el déu Dionissos infant
- b) El fris de les Panatenees
- c) El Laocoont i els seus fills
- d) Els guerrers de Riace

18. És una obra que va ser trobada als anys 70 del segle passat i que se situa en el segle V aC. Amb la tècnica de la fosa mostra ja clarament la tècnica del contrapposto i s'allunya dels models arcaics definitivament.

- a) Hermes i el déu Dionissos infant
- b) El fris de les Panatenees
- c) El Laocoont i els seus fills
- d) Els guerrers de Riace

19. Quina o quines de les característiques següents són pròpies de l'escultura hel·lenística? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Ús sistemàtic del *contrapposto*
2. La recerca del moviment
3. La diversitat temàtica
4. L'expressió del pathos
5. La proporció matemàtica
6. Ulls ametllats

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4

En les preguntes que vénen a continuació es tracta sobre l'essencial en el comentari d'una obra escultòrica.

20. Hem proposat en el decurs de les classes que el comentari d'una obra escultòrica passa per tres grans fases o passos: la catalogació i documentació bàsica, l'anàlisi formal i la interpretació. En el primer pas cal identificar el títol, l'autor- si és conegut- i la cronologia. Cal fer també una petita descripció d'acord amb un vocabulari bàsic. Referent al primer pas, ¿quin dels conceptes següents pertany a la tècnica?

- a) Bust
- b) Talla
- c) Alt relleu
- d) Marbre

21. Quin dels termes següents es classifica dintre de les formes?

- a) Figura exempta
- b) Policromia
- c) Fosa
- d) Sedent

22. Quin dels termes següents s'inclou dintre de la tipologia?

- a) Monocromia
- b) Talla
- c) Marbre
- d) Jacent

23. Observa ara bé la següent escultura i indica quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Es tracta de:

1. Una escultura exempta
2. Una talla
3. Una figura jacent
4. Un alt relleu

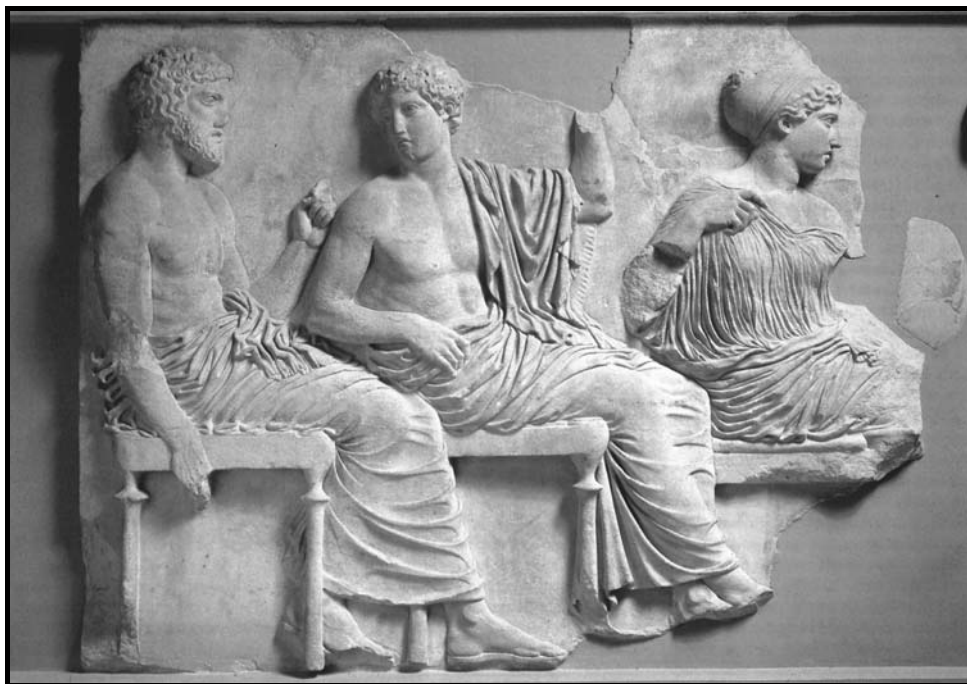
- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3



24. Observa també la següent escultura de Fídies i indica quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Es tracta de:

1. Una escultura exempta
2. Una talla
3. Una fosa
4. Un grup
5. Un retrat
6. Un relleu

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6



25. A continuació tens quatre conceptes i quatre definicions. Digues quina és la combinació correcta:

- | | |
|----------------------|---|
| A. Escultura exempta | 1. Forma escultòrica a la qual falta la part posterior. |
| B. Relleu | 2. Relleu constituït per figures que sobresurten més de la meitat del seu volum des del fons on estan esculpides. |
| C. Alt relleu | 3. Relleu constituït per figures que sobresurten menys de la meitat o gairebé gens del bloc on estan esculpides. |
| D. Baix relleu | 4. Figura tridimensional, independent, que es pot contemplar sencera per tot el seu voltant. |

- a) A4, B2, C3, D1
- b) A4, B1, C3, D2
- c) A1, B4, C2, D3
- d) A4, B1, C2, D3

26. El segon pas per comentar una escultura consisteix a analitzar-la formalment. Quin dels elements següents **NO** pertany a l'anàlisi formal:

- a) La composició
- b) El ritme
- c) El tema
- d) L'estil

27. Quan s'estableix, dins de la fase de l'anàlisi formal, aquells elements de l'obra que són constants en un autor o en una època o bé que en marquen una tendència regular s'està parlant de:

- a) El temps
- b) El tema
- c) Ritme
- d) L'estil

28. Si en l'anàlisi formal ens referim als eixos de simetria, a la proporció o bé reduïm el conjunt de l'escultura a una figura geomètrica simple al·ludim a:

- a) L'estil
- b) El ritme
- c) La composició
- d) El temps

29. Finalment, alhora d'analitzar una escultura, hem de passar a la seva interpretació. Quin dels elements següents **NO** pertany al pas de la interpretació:

- a) El tema
- b) La recepció
- c) La funcionalitat
- d) La tècnica

30. Un dels aspectes més interessants de la interpretació són les explicacions de l'obra. Quin o quins dels següents enunciats s'inclou o s'inclouen en el capítol de les explicacions? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Relació entre la forma i l'època històrica
2. Relació entre el tema i l'ambient de l'època
3. Raons de la finalitat
4. Paper de l'artista en la concreció de l'obra i en el seu estil

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

A continuació tens representades dues escultures de l'època grega. Compara-les i respon a les diverses qüestions que se't fan a continuació.

IMATGE A (1,98 d'alçada)



IMATGE B (1,94 d'alçada)



31. Pel que fa a la tècnica,

- a) La imatge A és una fosa i la B una talla
- b) Les dues imatges són talles
- c) La imatge B és una fosa i la A una talla
- d) Les dues són modelats

32. Quina de les afirmacions que ve a continuació és correcta?

- a) La imatge A és anterior en el temps a la imatge B
- b) La imatge B és anterior en el temps a la imatge A
- c) Les dues imatges pertanyen al mateix estil
- d) Les dues imatges representen temes diferents

33. Pel que fa a les formes es tracta:

- a) Les dues imatges són figures exemptes
- b) Les dues imatges són alt relleus
- c) La imatge A és un relleu i la B una figura exempta
- d) La imatge B és un baix relleu i la A una figura exempta

34. Pel que fa les tipologies es tracta en els dos casos de:

- a) Bustos
- b) Estàtues sedents
- c) Dempeus
- d) Grups

35. Pel que fa a la composició:

- a) La figura A està més ben proporcionada que la B, la qual és més simètrica.
- b) La figura B està més ben proporcionada que la A, la qual és més simètrica
- c) Les dues figures estan igualment proporcionades i són simètriques
- d) La figura A és hieràtica i la figura B no ho és.

36. Pel que fa al ritme,

- a) La figura A està concebuda de manera estàtica mentre que la B està concebuda amb un toc de moviment
- b) La figura A està concebuda amb un toc de moviment mentre que la B és totalment estàtica
- c) Les dues figures són estàtiques
- d) Les dues figures manifesten un equilibri entre repòs estàtic i moviment suau.

37. Pel que fa al temps,

- a) Les dues figures són intemporals ja que no representen cap moment concret i es constitueixen en símbols.
- b) La figura A és temporal, representa un moment humà identificable, mentre que la B és intemporal i simbòlica.
- c) Les dues figures representen moments concrets i identificables i cap no té voluntat de situar-se fora del temps.
- d) La figura A és intemporal, amb voluntat d'eternitat, de situar-se fora del temps, mentre que la B és clarament temporal i representa una anècdota concreta.

38. Pel que fa a les caracteritzacions formals,

- a) La figura A és rígida, frontal, gens naturalista, allunyada de qui la mira, poc humana.
- b) La figura B és flexible, per ser mirada des de diversos punts de vista, naturalista.
- c) La figura A és lleugera, amb més moviment que la B, naturalista, més propera a qui la mira, més humana.
- d) La figura B és lleugera, amb més moviment que la A, naturalista, més propera a qui la mira, més humana.

39. Pel que fa a l'estil,

- a) La figura A és clàssica i la B és hel·lenística.
- b) La dues són clàssiques.
- c) Les dues són arcaïques.
- d) La figura A és clàssica i la B és arcaica.

40. Pel que fa a la interpretació a la part del contingut el tema d'aquestes dues escultures,

- a) És el mateix tema: es tracta d'atletes que han triomfat en els jocs olímpics i als quals se'ls erigeix una estàtua amb la voluntat que el seu record perduri.
- b) Es tracta de temes diferents: la imatge A representa un guerrer mentre que la B representa, com en el cas de tots els kuroi, un atleta que ha triomfat en els jocs olímpics.
- c) Es tracta de temes diferents: la figura A representa, efectivament, un atleta que ha guanyat en el llançament de la javelina, raó per la qual portava a la mà dreta una llança que s'ha perdut mentre que B representa una divinitat per ser exposada en un temple.
- d) És el mateix tema: les dues figures, de diferent època, representen guerrers que són representats pels seus triomfs i heroïcitats en espais públics de la polis.

41. Quina seria la funció d'aquestes dues escultures? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|-------------|
| 1. No se sap amb certesa quina seria la funció de la figura A. | a) 1, 2 |
| 2. La figura B podia tenir funcions diverses: representacions de divinitats, ofrenes, lloança a un atleta o funeràries. | b) 3, 4 |
| 3. La figura A té funció funerària i religiosa com tots els nus del principi de l'època clàssica. | c) 4 |
| 4. Les dues figures tenien la mateixa o única funció: es tracta de representacions de governants de l'època. | d) 1, 2 i 3 |

A continuació es visualitza la relació del contingut de la segona prova en el quadre 10 que ve a continuació:

Quadre 10

Relació general del contingut de la prova 3

PCO 3: L'art a l'Antiga Grècia II (l'escultura)

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	L'escultura grega	Situar cronològicament les etapes artístiques de Grècia i relacionar-les estilísticament pel que fa a l'escultura	Informació	Baixa
2	"	"	Comprensió	Mitjana
3	"	Identificar els trets generals que caracteritzen l'escultura grega.	Informació	Baixa
4	"	"	"	Alta
5	"	"	Comprensió/aplicació	"
6	"	Aplicar visualment els coneixement estilístics i cronològics a escultures gregues concretes.	Informació	Mitjana
7	"	Relacionar l'imaginari grec expressat en textos amb obres o aspectes estilístics concrets d'escultures gregues.	Comprensió/aplicació	Alta
8	"	Identificar les característiques de l'escultura arcaica.	Informació	Baixa
9	"	Relacionar els elements estilístics arcaics amb el "Kuros d'Anàvissos"	Anàlisi	Mitjana
10	"	Comparar l'evolució estilística de l'època arcaica a partir de l'anàlisi estètic de dos "kuroi"	Comprensió/aplicació	Alta
11	"	Identificar els trets bàsics de l'escultura a l'època clàssica.	Informació	Mitjana
12	"	Anàlisi del Diadúmen de Policlet.	Anàlisi	Mitjana
13	"	Identificar algunes de les diferències estilístiques de Praxitel·les.	Informació	Baixa
14	"	Relacionar obres concretes amb la identificació correcta del seu autor.	Comprensió	Baixa
15	"	Deduir el nom de l'obra escultòrica a partir de la seva descripció o de l'enumeració d'algunes de les seves característiques.	"	Mitjana
16	"	"	"	"
17	"	"	"	"
18	"	"	"	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
19	"	Identificar les característiques essencials de l'escultura hel·lenística.	"	"
20	El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a obres de les PAU	Descriure ordenadament els passos de comentari d'una obra escultòrica en general.	Informació	Baixa
21	"	"	"	"
22	"	"	"	"
23	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
24	"	"	"	"
25	"	"	"	"
26	"	"	Informació	Baixa
27	"	"	Informació	"
28	"	"	"	"
29	"	"	"	"
30	"	"	"	"
31	"	Aplicar aquest comentari a la comparació de dues escultures gregues.	Anàlisi	Mitjana
32	"	"	"	"
33	"	"	"	"
34	"	"	"	"
35	"	"	"	"
36	"	"	"	"
37	"	"	"	"
38	"	"	"	"
39	"	"	"	"
40	"	"	"	"
41	"	"	"	"

En aquest quadre es resumeix pregunta per pregunta l'objectiu al qual correspon, la competència que mesura, el contingut al qual es refereix i el grau de dificultat. Els dos objectius als quals s'ha prestat més atenció i que constitueix més de la meitat de la prova són els referents al mètode de comentari de l'obra escultòrica. Com sempre els procediments que apareixen en una disciplina són triats al principi aquells que són més potents i que ens permeten no només aplicar-los

sistemàticament a d'altres temes sinó que també faciliten l'aprenentatge. Per això en desenvolupar la unitat didàctica de l'art grec, el primer del temari, s'han presentat els mètodes específics de lectura, comentari i anàlisi de l'obra arquitectònica i de l'escultura. Finalment val a dir que el ventall de competències i els graus de dificultats són prou diversificats.

La tercera PCO, contrastada en els tres quadres que s'han presentat fins ara també mostra coherència interna i el que és més important, queda justificat i provat el seu disseny seguint l'ordre del discurs, un element bàsic en el treball didàctic diari d'aquesta recerca. En la pàgina següent es contempla la graella de correcció per poder verificar l'aleatorietat de les preguntes.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA NÚM 1

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	2	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	4	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
5	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	6	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
7	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	8	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
9	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	c)	c)	d)
11	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	12	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
13	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	14	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
15	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	16	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
17	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	18	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
19	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	20	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
21	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	22	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
23	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	24	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
25	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	26	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
27	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	28	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
29	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	30	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
31	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	32	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
33	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	34	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
35	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	36	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
37	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	38	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)

39	a)	b)	c)		40		b)	c)	d)
----	----	----	----	--	----	--	----	----	----

41	a)	b)	c)		42	a)	b)	c)	d)
----	----	----	----	--	----	----	----	----	----

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

1.3 Les PCO del primer quadrimestre (III): "L'art de Roma Antiga"

El primer quadrimestre es clou amb l'estudi sistemàtic de la Roma Antiga, capítol que ja no inclou cap epígraf d'estudi procedimental. En aquesta unitat didàctica, tal i com s'ha vist en el capítol d'aquesta recerca referit a la programació, es presenta la informació de l'arquitectura romana i de la plàstica, vehicles sobre els quals s'apliquen ja els procediments de lectura de l'arquitectura i l'escultura estudiats en les unitats precedents. Al final d'aquest tema es procedeix a fer la mateixa prova oberta per a tot l'alumnat (vegi's capítol següent), en els grups que han fet les PCO i en els que no les han fetes. La mateixa prova es passarà a tot el grup de la mostra per poder així comparar els resultats d'una mateixa prova tradicional escrita entre els dos grups.

D'acord amb el que s'ha fet fins ara es visualitza en el quadre següent la relació entre els objectius didàctics i les preguntes (quadre 11).

Quadre 11

L'art de l'antiga Roma

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 3
Identificar a partir d'una mapa de la península Itàlica alguns dels espais inicials de la història romana dotant de significat noms com "etruscs", "llatins", "grecs" i fins i tot "cartaginesos".	1,2,3,4
Identificar la seqüència cronològic-històrica dels grans períodes romans (Monarquia, República i Imperi amb el precedent etrusc) .	5, 6
Situar alguns dels precedents històrics de l'art romà (en concret: Etrúria i Grècia).	7
Relacionar fonts literàries que tradueixen l'imaginari romà amb formes artístiques	8
Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura	9
Identificar les característiques generals de l'arquitectura romana	10
Distingir els trets de l'arquitectura romana respecte de la grega	11
Identificar tipologies arquitectòniques romanes.	12
Identificar les funcions de les tipologies arquitectòniques romanes.	13, 14, 15, 16

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 3
Identificar elements constructius utilitzats pels romans indicant el seu nom correcte	17
Analitzar formalment la Maison Carrée de Nimes.	18, 19, 20, 21
Relacionar plantes amb edificis romans concrets.	22, 23, 24, 25,
Analitzar els ordres arquitectònics romans.	26
Valorar textos sobre l'essencial de l'arquitectura romana	27
Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.	28, 29, 30, 31
Comentar el Panteó i el Colisseu	32, 33, 34, 35
Identificar les característiques que defineixen l'art de la imatge a l'antiga Roma.	36, 37
Identificar les tipologies escultòriques a partir d'imatges.	38, 39
Ordenar cronològicament algunes escultures romanes	40
Identificar els personatges representats en algunes escultures romanes	41
Valorar o avaluar respostes a propòsit dels trets de l'escultura romana.	42
Comparar l'August de Prima Porta amb el Dorífor de Policlet	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
Comentar íntegrament les dues escultures esmentades en l'objectiu anterior tant pel que fa a la documentació com a l'anàlisi formal, el contingut i la funció.	50, 51, 52
Comentar el Sacrifici d'Ifigènia.	53

La prova, tal i com es pot visualitzar en aquest quadre compleix el requisit de proposar l'obtenció dels objectius per l'ordre del discurs. Les activitats d'anàlisi i comentari tenen més pes en nombre de preguntes. També cal destacar dos objectius que pretenen verificar el grau de valoració de l'alumnat (preguntes 27 i 42). A continuació es formalitza el quadre d'especificacions.

Quadre 12

Taula d'especificacions de la PCO 3 (L'art a la Roma antiga)							
UNIVERS DE CONTINGUT							
COMPETÈNCIES		1. El context històric	2. Característiques generals de la civilització romana.	3. L'arquitectura	4. Aplicació de l'esquema de comentari a una obra arquitectònica	5. L'art romà de la imatge	
Coneixement-informació	Cronologia	5, 6,					2
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)	1, 2, 3, 4,					4
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	7	10, 12	17		36, 37	6
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics		8, 9, 11	22, 23, 24, 25, 26,		38, 39, 40, 41	12
	Situar fets artístics en un marc explicatiu						
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal			18, 19, 20, 21		43-52	4
	Comparació entre obres i estils					43-52	
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques			28, 29, 30, 31	32, 33, 34	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,	15
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics					43-52	
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història			13, 14, 15, 16,	35	51, 52, 53	8
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils						
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions						
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris				27,	42	2
Ponderació		7	5	18	5	18	53

El quadre d'especificacions mostra una estructura equilibrada pel que fa al ventall de les competències que poden ser avaluades en el format de proves de correcció objectiva. Pel que fa a les competències el gruix se centra, com és lògic en la comprensió i en l'anàlisi. En relació al contingut la majoria de les preguntes es centren en l'arquitectura –sobre la qual es fa una aplicació d'esquema de comentari en obres concretes de les PAU, com és el cas del Coliseu i de la *Maison Carrée* de Nîmes—i sobre l'art de la imatge. És lògic que sigui així perquè constitueix l'essencial de la informació que s'ha de transformar en coneixement.

En alguns casos, des del punt de vista de les competències específiques, s'ha marcat en vermell una sèrie de preguntes de comparació entre l'August de Prima Porta i el Dorífor de Policlet. A banda que aquesta prova permetia "recordar" i, per tant, reafirmar coneixements de la plàstica grega analitzada en la unitat didàctica anterior i aplicar l'esquema d'anàlisi i comentari d'una obra escultòrica – que també s'havia presentat com a procediment al final del tema de l'escultura grega—les habilitats mentals que mobilitzava es podien situar també no només en l'apartat d'anàlisi d'identificació dels elements constitutius d'una obra artística sinó també en la comparació, en l'aplicació del vocabulari històric-artístic i formal, en la identificació de precedents i conseqüents i també en la interpretació de causes.

Cal destacar també que en aquesta PCO s'han elaborat dues preguntes que es poden situar en el capítol de la síntesi i de l'avaluació o judici de valor. Com es veurà en parlar dels resultats aquestes preguntes van donar molt de joc a l'hora de la correcció. A continuació la quart PCO íntegra per tal que es pugui verificar el que diu el quadre d'especificacions.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 3
L'art de la Roma Antiga

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres [a), b), c) o d)] corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retorna l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

Aquest mapa representa un dels moments de la Història de Roma. Analitza'l bé i respon a les preguntes que vénen a continuació



1. Aquest mapa correspon al període:

- a) Imperi
- b) República
- c) Monarquia
- d) Cristianisme

2. De qui rep les influències l'art romà?
Tria una opció encapçalada per lletres.

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1. Llatins | a) 1, 2 |
| 2. Cartaginesos | b) 3, 4 |
| 3. Grecs | c) 3 |
| 4. Etruscs | d) 1, 2 i 4 |

3. El poble del qual es va originar el domini d'Itàlia i del mediterrani va ser el dels:

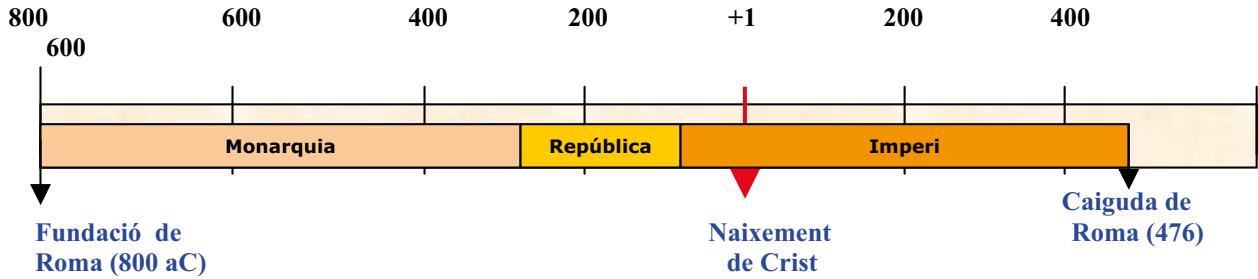
- a) Etruscs
- b) Llatins
- c) Il·liris
- d) Samnites

4. L'art romà va tenir el primer contacte amb el grec a través de:

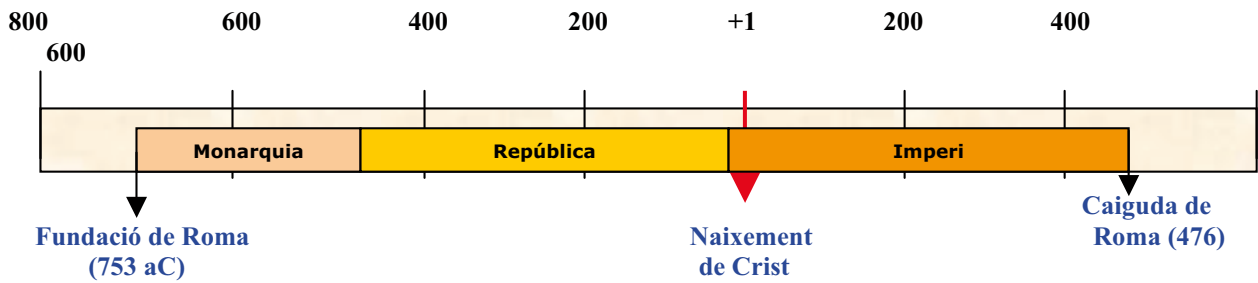
- a) El comerç mediterrani
- b) La conquesta del territori grec
- c) La romanització de Grècia (segle II aC)
- d) Les colònies hel·lèniques del sud d'Itàlia

5. Quins dels frisos cronològics següents és el correcte?

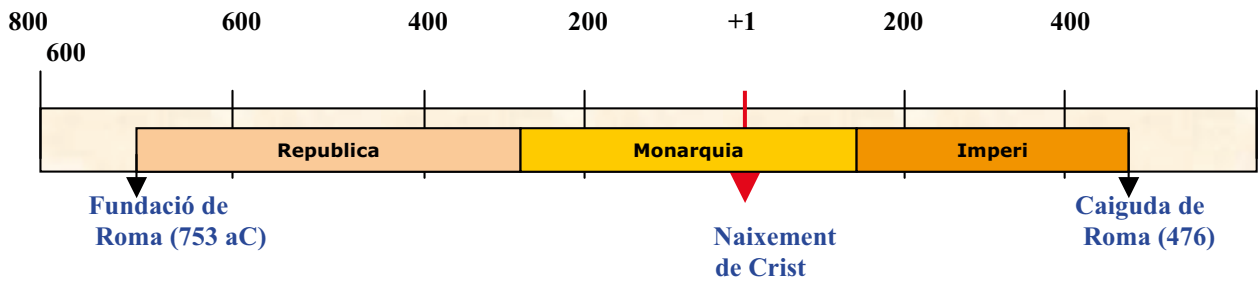
a)



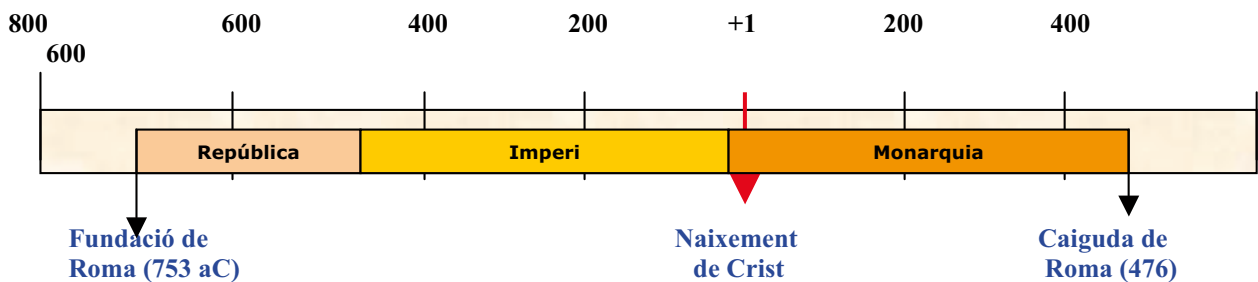
b)



c)



d)



6. Relaciona correctament l'etapa històrica de Roma amb la seva cronologia. Marca la sèrie correcta. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|-----------------|-------------------|
| A) La República | 1) 27 a.C 284 d.C |
| B) L'Alt Imperi | 2) 509-27 a.C |
| C) Baix Imperi | 3) 284-476 |
- a) A1, B2, C3
 b) A3, B1, C2
 c) A2, B3, C1
 d) A2, B1, C3

7. Digues quines de les següents afirmacions sobre el context històric de l'art romà són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A l'època de l'Imperi es va aprofundir en el sistema democràtic i es va reforçar el sistema social i polític del govern romà, sobretot a través de la primacia del Senat.
 2. Les creacions artístiques gregues seran recollides per la civilització romana a través sobretot de les colònies hel·lèniques del sud d'Itàlia.
 3. El tarannà dels romans s'inspirarà en el món formal hel·lènic però en canviarà substancialment el significat.
 4. Durant l'etapa republicana bona part de les ciutats romanes van tenir formes democràtiques i es va arribar a la màxima esplendor artística.
 5. Durant el període preromà els etruscs van desenvolupar formes artístiques molt elaborades que no van influir gens en l'art romà posterior.
 6. Sense l'existència de Roma el llegat grec no s'hauria conegut i estès tot al voltant de la mar Mediterrània.
- a) 2, 3, 6
 b) 1, 3, 6
 c) 1, 4, 5
 d) 2, 4, 6

8. Llegeix el text següent de l'Eneida, llarg poema escrit pel poeta Virgili. ¿Quina o quines de les afirmacions que es fan a propòsit del seu contingut són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

*D'altres, crec, seran més hàbils a donar al bronze alè de vida,
 i a arrencar del marbre figures vivents.
 D'altres pledejaran millor i sabran mesurar més amb compàs
 el moviment i el curs dels astres.
 A tu, Roma, se't recorda governar els pobles del teu Imperi;
 les teves arts són dictar les lleis de la pau entre les nacions
 perdonar els vençuts, amansir els superbs.*

1. En el primer i segon vers es refereix a l'art grec i, en concret, a la seva estatuària.
 2. En el tercer i quart vers es refereix a la filosofia i ciència desenvolupada pels hel·lens.
 3. En general el text reflecteix l'imaginari romà, caracteritzat per l'especulació filosòfica i el debat científic.
 4. El text reflecteix el pensament mític propi dels romans ja que argumenta des d'un origen diví el destí de la civilització romana.
 5. És un text que reflecteix l'orgull dels romans, que es consideren superiors en art i ciència als mateixos grecs.
 6. El text reflecteix l'imaginari conscient dels romans, caracteritzat pel sentit pràctic, la gestió política i el desenvolupament del dret.
- a) 1, 3, 5
 b) 2, 4, 6
 c) 3, 4, 5
 d) 1, 2, 6

9. Llegeix el vers del poeta Horaci i fixa't en la imatge. Digues quina o quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Graecia capta ferum victorem cepit
et artes intulit agresti Latio

[Grècia, un cop sotmesa, va sotmetre el seu ferotge
vencedor
i les arts va introduir en el rústec Laci*]

*Latium: (Laci en català) era la regió de la ciutat de Roma.



Temple de la Fortuna Viril. Roma. (s. I aC)

1. El vers no concorda amb aquesta obra ja que el temple romà s'imposa amb un estil propi diferent del grec.
2. El temple és d'estil compost, una variant romana de l'estil corinti
3. El temple és d'estil toscà i en conjunt s'aparta molt dels temples grecs.
4. L'estil del temple reflecteix el contingut del vers ja que els romans van fer seus els estils grecs.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

10. Quina o quines de les següents característiques és o són pròpies de l'arquitectura romana? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Utilització de l'arc de mig punt.
2. Ús de la cúpula i de la volta de canó i d'arestes.
3. Predomini sistemàtic de la línia recta.
4. Incorporació de dos ordres nous (tosca i compost).

- a) 1, 2
- b) 1, 2, 4
- c) 3
- d) 3, 4

11. L'arquitectura romana es diferencia de la grega per:

- a) La mesura humana
- b) La creació d'un espai interior
- c) Reduir les proporcions dels ordres arquitectònics
- d) Predomini de la recta.

12. Indica a quina tipologia arquitectònica romana correspon cada imatge. Tria una de les opcions encapçalades per lletres

A



B



C



D



1. A és una terma
2. B és un amfiteatre
3. C és un aqüeducte
4. D és un teatre

- a) 1, 2
- b) 2, 4
- c) 3
- d) 1,3, 4

13. La basílica tenia per funció:

- a) Competir en carreres de quadrigues.
- b) Representar-hi espectacles de comèdia o tragèdia
- c) Celebrar-hi reunions i transaccions comercials
- d) Celebrar-hi reunions del govern municipal.

14. EL circ tenia per funció:

- a) Competir en carreres de quadrigues.
- b) Representar-hi espectacles de comèdia o tragèdia
- c) Celebrar-hi reunions i transaccions comercials
- d) Venerar déus i deesses.

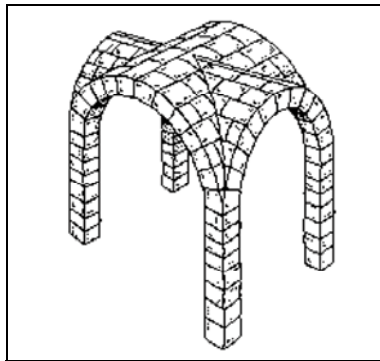
15. La cúria tenia per funció:

- a) Venerar déus i deesses.
- b) Representar-hi espectacles de comèdia o tragèdia
- c) Celebrar-hi reunions i transaccions comercials
- d) Celebrar-hi reunions del govern municipal.

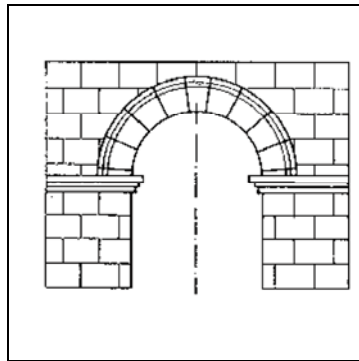
16. El teatre tenia per funció:

- a) Competir en carreres de quadrigues.
- b) Representar-hi espectacles de comèdia o tragèdia
- c) Celebrar-hi reunions i transaccions comercials
- d) Celebrar-hi reunions del govern municipal.

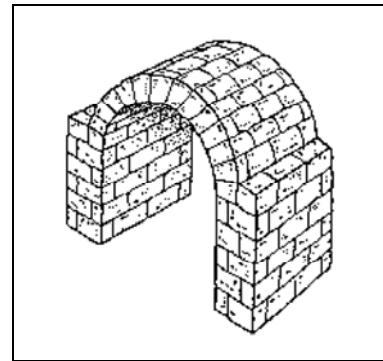
17. Els següents elements van ser habituals en l'arquitectura romana. Quins són els seus noms correctes?



A



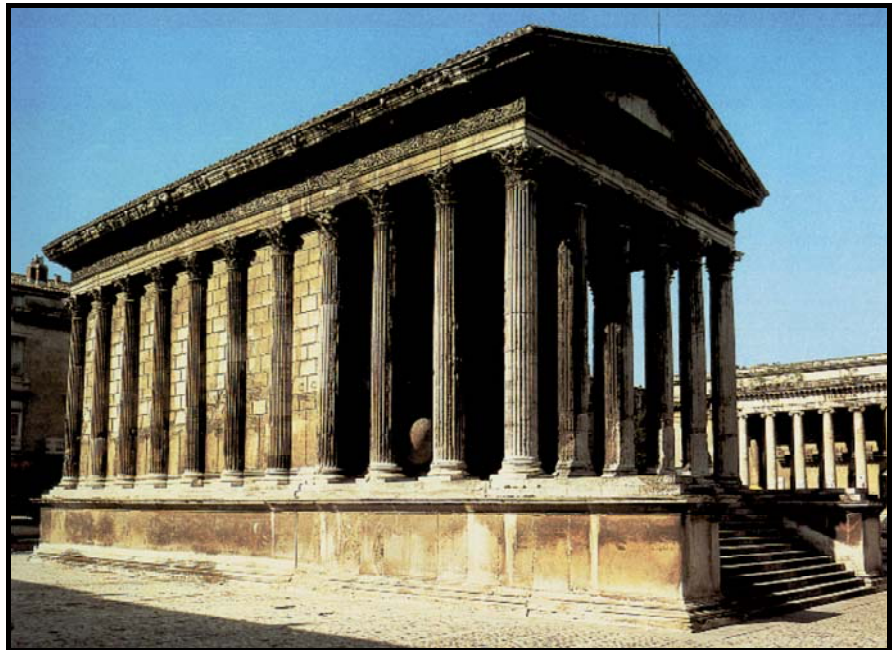
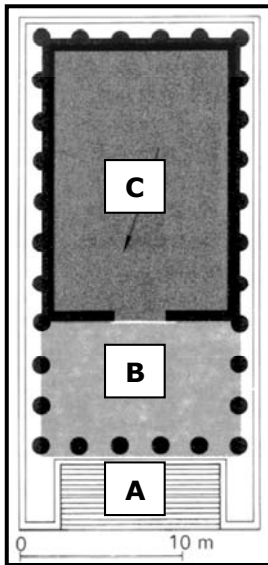
B



C

- a) A és una volta de canó, B un arc de mig punt i C un volta d'arestes
- b) A és un arc de mig punt, B és una volta de canó; C és una volta d'arestes
- c) A és una volta d'arestes; B és un arc de mig punt; C és un volta de canó
- d) A és una volta d'arestes; B és una volta de canó; C: és un arc de mig punt

Fixa't en la planta i la imatge d'aquest edifici.



18. A quina tipologia d'edifici correspon?

- a) Temple
- b) Cúria
- c) Basílica
- d) Terma

19. El pòdium és d'influència

- a) Grega
- b) Etrusca
- c) Llatina
- d) Cap de les anteriors

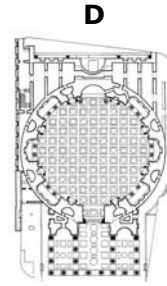
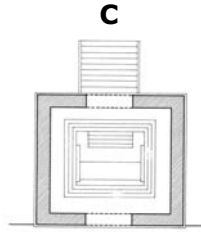
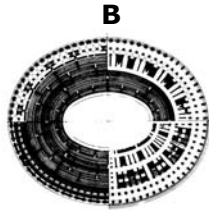
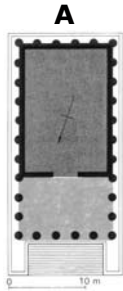
20. Respecte de la planta, ¿quines de les afirmacions són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---------------------|-----------|
| 1. A és el pòdium | a) 1, 2 |
| 2. B és l'opistòdom | b) 2, 4 |
| 3. C és la cel·la | c) 3 |
| 4. És octàstil | d) 1,3, 4 |

21. Quina o quines de les afirmacions sobre aquest edifici són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|-----------|
| 1. Segueix fil per randa la disposició i estil dels temples corintis grecs. | a) 1, 2 |
| 2. S'eleva sobre un pòdium i està concebut per ser vist de front. | b) 2, 4 |
| 3. La perspectiva vàlida per contemplar-lo és circular. | c) 3 |
| 4. Una part de les columnes perden la funció de suport i esdevenen decoratives. | d) 1,3, 4 |

Identifica la planta dels següents edificis romans. Tria una de les opcions encapçalades per lletres en les preguntes que vénen a continuació:



22. La planta A correspon a:

- a) Maison Carrée
- b) Colosseu
- c) Altar de la Pau (Ara Pacis)
- d) Panteó

23. La planta B correspon:

- a) Maison Carrée
- b) Colosseu
- c) Altar de la Pau (Ara Pacis)
- d) Panteó

24. La planta C correspon:

- a) Maison Carrée
- b) Colosseu
- c) Altar de la Pau (Ara Pacis)
- d) Temple de la Fortuna Viril

25. La planta D correspon a:

- a) Temple de la Fortuna Viril
- b) Colosseu
- c) Panteó
- d) Maison Carrée

26. Aquí tens un dibuix d'un dels ordres arquitectònics romans. Quines de les afirmacions que s'hi refereixen són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Es tracta de columnes d'ordre compost.
2. Es tracta de columnes d'ordre toscà.
3. Aquestes columnes pertanyen a un estil que els romans van copiar dels grecs quan van entrar-hi en contacte.
4. Es diferencia del dòric perquè té basa i no té estries a les columnes.
5. Les columnes d'aquest estil van constituir un precedent de l'art romànic.
6. Aquestes columnes pertanyen a un estil que van utilitzar els etruscs abans que els romans entressin en contacte amb els grecs.

- a) 1, 3, 5
- b) 2, 4, 6
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 6



27. A un estudiant se li demana que descrigui breument la tipologia del temple romà sense deixar-se res d'essencial. Com a resposta l'estudiant va escriure el següent:

El temple romà deriva del temple grec tot i que incorpora un sòcol amb escales a la part del davant. Podia ser de planta rectangular, com el temple de la Fortuna Viril o de planta circular com el temple de Vesta o el Panteó.

¿Com valora aquesta resposta?⁹

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però no és complet
- c) Mediocre perquè no és cert que el temple romà derivi del grec i, a més, l'expressió és confusa.
- d) Inacceptable per conté errors i, a més, l'expressió és confusa.

28. A quin edifici correspon la següent descripció?

És una petita construcció en forma de temple i alberga el que potser ha de ser considerat com la mostra més bonica de l'estatuària romana. Recorda el fris de les Panatenees del Partenó, encara que amb més solemnitat en l'escena i un realisme acusat a les figures. Va ser edificat per August quan va tornar de les campanyes d'Hispania i de la Gàl·lia l'any 13 d.C.

- a) La columna Trajana
- b) L'altar de la pau (Ara Pacis)
- c) Panteó
- d) Arc de Titus

29. A quin edifici correspon la següent descripció?

És una construcció de tipus evocador. S'inspira en les portes de les ciutats etrusques. A l'àtic hi ha una inscripció i als laterals un relleu al·lusiu a la conquesta de Jerusalem.

- a) Panteó
- b) Columna Trajana
- c) L'arc de Titus
- d) L'altar de la Pau (Ara Pacis)

30. A quin edifici correspon la següent descripció?

Presenta una combinació entre un pòrtic rectangular amb columnes gregues amb un gran espai circular cobert amb una gran cúpula de dimensions espectaculars. És un repte a la tècnica per l'espectacularitat de les seves mides i per la sàvia articulació dels murs.

- a) Altar de la Pau (Ara Pacis)
- b) Arc de Titus
- c) Panteó
- d) Columna Trajana

31. A quin edifici correspon la següent descripció?

Es va inaugurar l'any 113. Reflecteix les victòries militars d'un emperador. La seva finalitat era topogràfica, commemorativa i funerària.

- a) Arc de Titus
- b) Panteó
- c) Columna Trajana
- d) Altar de la Pau (Ara Pacis)

⁹ Es tracta d'una pregunta de valoració. La resposta correcta és la b). Tot el que diu és correcte però es deixa d'esmentar elements essencials com esmentar el pòdium, la influència etrusca o la volta i la cúpula com a elements suportats tal i com s'esdevé en el Panteó.

32. Observa la imatge i digues quina o quina de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. És l'interior del Panteó.
2. Va ser construït al segle II aC per Agripa.
3. L'únic material de construcció és el marbre.
4. Està situat al Fòrum de Roma.
5. El sistema constructiu és arcat i voltat.
6. S'ignora qui van ser els arquitectes.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4



Analitza la imatge següent i respon a les preguntes que se't proposen a continuació.



33. Quines afirmacions són certes a propòsit dels elements de suport i suportats? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Els elements de suport són els arcs de mig punt sobre pilars gruixuts.
2. Els límits entre els tres pisos vénen marcats per arquitraus, frisos i cornises.
3. Cadascun dels tres primers pisos es correspon a un estil diferent: dòric el primer, jònic el segon i corinti el tercer.
4. El quart pis està decorat amb lesenes d'estil compost.
5. A l'època romana una gran cúpula cobria la part superior de l'edifici per protegir l'interior de la pluja i el sol.
6. El suport s'organitza a través de columnes i arcs de mig punt en els tres pisos que el conformen.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4

34. Quines afirmacions són certes a propòsit dels elements de l'espai interior i exterior? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Exteriorment la façana determina una planta circular en la qual se sobreposen els tres ordres arquitectònics romans.
2. La quarta planta contribuïa a augmentar la cabuda i a millorar l'efecte visual ja que la planta era massa gran per a l'alçada anterior.
3. Damunt del quart pis s'hi ubicaven molts pals de fusta dels qual penjava una gran vela per protegir del sol i de la pluja els espectadors.
4. L'espai interior, de planta el·líptica, estava composta per una arena, graderies i un conjunt enginyós de passadissos i espais sobreposats.
5. L'estil del Colosseu en què s'harmonitzen les línies rectes i la corba va constituir un precedent molt utilitzat durant el període de l'art gòtic.
6. Pel que fa a la concepció de l'espai interior no hi havia grans diferències entre l'amfiteatre del Colosseu i el teatre grec.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 5, 6
- d) 2, 3, 4

35. Indica quines de les afirmacions són certes pel que fa al contingut i a la funció de l'edifici representat a la pàgina anterior.

1. Aquest edifici deu el seu nom al fet que es tractava d'una obra de grans dimensions, el més gran de l'Antiguitat.
2. Una de les funcions principals d'aquest tipus d'edifici eren les representacions teatrals on s'escenificaven les grans tragèdies i comèdies romanes.
3. Simbolitzava la glòria de l'emperador i constituïa una manifestació del seu poder juntament amb una funció clarament propagandística
4. Es tracta d'un amfiteatre en el qual s'oferien lluites entre gladiadors i feres salvatges o s'hi escenificaven batalles històriques i fins tot navals.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

36. Quines d'aquestes característiques correspon a l'escultura romana? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Influència de l'escultura hel·lenística.
2. Marcat realisme.
3. Subordinació de l'escultura a l'arquitectura.
4. L'ideal de la bellesa humana es basa en la proporció i l'equilibri.
5. Anonimat dels artistes.

- a) 1, 2
- b) 1, 2, 3, 5
- c) 3, 4
- d) 4, 5

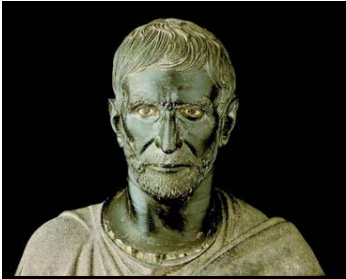
37. Quina o quines de les afirmacions següents es corresponen a les característiques de la pintura i del mosaic romà?

1. Els mosaics revestien principalment els paviments i les parets
2. Hi havia una voluntat de gran realisme fins i tot en el detall
3. Els temes eren diversos entre els quals destacaven els mitològics, quotidians, paisatgístics i retrats
4. La funció del mosaic era marcadament decorativa

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

38. Indica quina o quina de les afirmacions següents és certa respecte de les imatges.

A



B



C



D



- 1) La imatge A és un retrat o bust
- 2) La imatge B és una estàtua eqüestre
- 3) La imatge C és un relleu
- 4) La imatge D és una escultura exempta

- a) 1 i 2
- b) 3 i 4
- c) 3
- d) 1 i 4

39. La columna trajana té una part totalment decorada. ¿Quina és?

- a) El fust
- b) El pedestal
- c) El capitell
- d) La basa



40. Observa les següents escultures . Ordena cronològicament de més antiga a més moderna.

CONSTANTÍ

MARC AURELI

LUCI JUNI BRUTUS

CARACALLA

A

B

C

D



1



2



3



4

- a) 1,3,4,2
- b) 3,1,4,2
- c) 3,2,4,1
- d) 2,4,1,3

41. Identifica els personatges. Indica la sèrie correcta.

- a) A1, B3, C4, D2
- b) A3, B1, C2, D4
- c) A2, B4, C3, D1
- d) A2, B1, C3, D4

42. A un estudiant se li demana que exposi breument les característiques de l'escultura romana sense deixar-se res d'essencial. Com a resposta l'estudiant va escriure el següent:

L'escultura romana està subordinada a l'arquitectura ja que moltes realitzacions escultòriques tingueren com a finalitat ornamentar obres arquitectòniques. Els materials més comuns van ser el bronze, la pedra i el marbre. Es va caracteritzar per un marcat realisme. Destaca com a tipologia el retrat que procurava ser fidel als models.

¿Com valora aquesta resposta?¹⁰

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però no és complet: falta esmentar el relleu i a més la redacció no està ordenada ja que comença per la finalitat.
- c) Mediocre perquè no és cert que l'escultura romana estigués subordinada a l'arquitectura i, a més, l'expressió és confusa.
- d) Inacceptable: més d'un error i, a més, li manca esmentar elements essencials de l'escultura romana.

A continuació tens representades dues escultures de l'Antiguitat greco-llatina. Compara-les i respon a les diverses qüestions que se't fan a continuació.

Imatge A (2,04 m.)



Imatge B (2,12 m.)



43. Pel que fa a la tècnica,

- a) La imatge A és una fosa i la B una talla
- b) Les dues imatges són talles
- c) La imatge B és una fosa i la A una talla
- d) Les dues són foses

44. Quina de les afirmacions que ve a continuació és correcta?

- a) La imatge A és anterior en el temps a la imatge B
- b) La imatge B és anterior en el temps a la imatge A
- c) Les dues imatges pertanyen al mateix estil.
- d) Les dues imatges representen el mateix tema.

¹⁰ Es tracta d'una pregunta de valoració. La resposta correcta és la b). Tot el que diu és correcte però es deixa d'esmentar elements essencials com el relleu i la redacció no està ordenada segons el format de comentari exposat a l'aula.

43. Pel que fa a la tècnica,

- a) La imatge A és una fosa i la B una talla
- b) Les dues imatges són talles
- c) La imatge B és una fosa i la A una talla
- d) Les dues són foses

44. Quina de les afirmacions que ve a continuació és correcta?

- a) La imatge A és anterior en el temps a la imatge B
- b) La imatge B és anterior en el temps a la imatge A
- c) Les dues imatges pertanyen al mateix estil.
- d) Les dues imatges representen el mateix tema.

45. Pel que fa a les formes es tracta:

- a) Les dues imatges són figures exemptes
- b) Les dues imatges són alt relleus
- c) La imatge A és un relleu i la B és una figura exempta
- d) La imatge B és un baix relleu i la A una figura exempta

46. Pel que fa les tipologies es tracta en els dos casos de:

- a) Bustos
- b) Estàtues sedents
- c) Dempeus
- d) Grups

47. Pel que fa a la composició:

- a) La figura A està més ben proporcionada que la B, la qual és més simètrica.
- b) La figura B està més ben proporcionada que la A, la qual és més simètrica
- c) Les dues figures estan en *contrapposto* i són igualment proporcionades
- d) La figura A és hieràtica i la figura B no ho és.

48. Pel que fa al ritme,

- a) La figura A està concebuda de manera estàtica mentre que la B està concebuda amb un toc de moviment
- b) La figura A està concebuda amb un toc de moviment mentre que la B és totalment estàtica
- c) Les dues figures són estàtiques
- d) Les dues figures manifesten un equilibri entre repòs estàtic i moviment suau.

49. Digue quina o quines de les afirmacions següents són correctes pel que fa a les caracteritzacions formals. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A és realista i es correspon als aspectes físics concrets d'un personatge real tal i com es caracteritza la imatge a l'època romana
 2. B és una figura situada equilibradament entre l'ideal i la realitat propi de l'època clàssica grega.
 3. Tot i que la posició de les mans no és la mateixa en totes dues imatges, formalment són equilibrades.
 4. Tant A com B comuniquen serenitat en l'expressió tot i que la de la figura A sigui d'una persona concreta que es fa humana i B representi l'expressió de l'equilibri prototípic de l'ideal de bellesa.
- a) 1, 2
 - b) 3
 - c) 4
 - d) 1, 2, 3, 4

50. Pel que fa a l'estil,

- a) La figura A respon al model romà d'escultura realista mentre que la B pertany al classicisme grec.
- b) La dues pertanyen a l'època romana: la A al període republicà i la B a l'època de l'imperi.
- c) Les dues pertanyen a l'època grega: la A al període hel·lenístic i la B al període clàssic
- d) La figura A és romana i la B pertany a l'època arcaica grega.

51. Quina o quines de les afirmacions següents són correctes pel que fa a la interpretació a la part del contingut en el tema d'aquestes dues escultures,

1. La figura A representa l'emperador August en tota la seva glòria, amb el rostre una mica més jove i amb un cos musculat lleugerament idealitzat.
2. La figura A, a l'escut, hi ha detalls de les guerres d'anexió de la Gàl·lia i d'Hispania. El dofí de Venus i l'Eros que té en el seu peu dret serveix per recordar l'origen diví d'August la família del qual era descendent d'Enees, fill de Venus.
3. El tema de la figura B és el Dorífor, o portador de la llança, i és obra de Policlet (segle V aC) i representa un atleta que porta la llança la javelina a la mà esquerra.
4. És el mateix tema: les dues figures, de diferent època, representen guerrers que són representats pels seus triomfs i heroïcitats en espais públics de Roma.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

52. Quina seria la funció d'aquestes dues escultures? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. No se sap amb certesa quina seria la funció de la figura A.
2. La figura B podia tenir funcions diverses, fonamentalment la representació de divinitats.
3. Tant A com B tenen funció funerària i religiosa com bona part de les representacions escultòriques romanes.
4. A té una funció propagandística del poder imperial romà i B commemorava la participació d'un atleta ideal a la Grècia clàssica.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

53. Quines de les afirmacions sobre l'obra del "*Sacrifici d'Ifigènia*" són certes? Tria l'opció correcta:

1. Té una funció doble: decorativa i il·lustrativa.
2. És un mosaic i representa una escena mitològica.
3. És una pintura feta amb la tècnica al fresc.
4. La seva ubicació original fou la casa de Lívia a Roma.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

Fins aquí, doncs, la prova quarta que es va passar a l'alumnat al final de l'estudi de la unitat didàctica sobre l'art a l'antiga Roma i, que com s'ha pogut comprovar, es correspon exactament amb el quadre d'especificacions.

A continuació es resumeix tot el procés de programació didàctica de la PCO núm. 4 del primer quadrimestre per tal d'observar la relació amb de contingut, objectius didàctics, competències i grau de dificultat.

Quadre 11

Relació general del contingut de la prova 4

PCO 4: L'art a la Roma Antiga

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	El context històric	Identificar a partir d'una mapa de la península Itàlica alguns dels espais inicials de la història romana dotant de significat noms com "etruscs", "latins", "grecs" i fins i tot "cartaginesos".	Informació	Baixa
2	"	"	"	"
3	"	"	"	"
4	"	"	"	"
5	"	Identificar la seqüència cronològic-històrica dels grans períodes romans (Monarquia, República i Imperi amb el precedent etrusc) .	"	"
6	"	"	"	Baixa
7	"	Situar alguns dels precedents històrics de l'art romà (en concret: Etrúria i Grècia).	"	Mitjana
8	Característiques generals de la civilització romana	Exposar els trets culturals de l'imaginari romà a partir de textos Identificar les característiques generals de la civilització romana.	Comprensió/aplicació	Alta

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
9	"	Relacionar fonts literàries que tradueixen l'imaginari romà amb formes artístiques	"	Alta
		Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.		
10	L'arquitectura romana	<i>Identificar les característiques generals de l'arquitectura romana</i>	Informació	Baixa
11	"	<i>Distingir els trets de l'arquitectura romana respecte de la grega</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
12	"	<i>Identificar tipologies arquitectòniques romanes.</i>	Informació	Baixa
13	"	<i>Identificar les funcions de les tipologies arquitectòniques romanes.</i>	Anàlisi	Mitjana
14	"	"	"	"
15	"	"	"	"
16	"	"	"	"
17	"	<i>Identificar elements constructius utilitzats pels romans indicant el seu nom correcte.</i>	Informació	Baixa
18	"	<i>Analitzar formalment la Maison Carrée de Nimes.</i>	Comprensió/aplicació	"
19	"	"	"	"
20	"	"	"	Mitjana
21	"	"	"	"
22	"	<i>Relacionar plantes amb edificis romans concrets.</i>	"	"
23	"	"	"	"
24	"	"	"	"
25	"	"	"	"
26	"	<i>Analitzar els ordres arquitectònics romans.</i>	"	Alta
27	"	<i>Valorar textos sobre l'essencial de l'arquitectura romana</i>	Avaluació	Alta
28	"	<i>Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.</i>	Anàlisi	Mitjana
29	"	"	"	"
30	"	"	"	"
31	"	"	"	"
32	Aplicació de l'esquema de comentari d'una obra arquitectònica	<i>Comentar el Panteó i el Colisseu</i>	"	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
33	"	"	"	Alta
34	"	"	"	"
35	"	"	"	Mitjana
36	L'art romà de la imatge	<i>Identificar les característiques que defineixen l'art de la imatge a l'antiga Roma.</i>	Informació	Baixa
37	"	"	"	"
38	"	<i>Identificar les tipologies escultòriques a partir d'imatges</i>	Comprensió/aplicació	"
39	"	"	"	"
40	"	<i>Ordenar cronològicament algunes escultures romanes</i>	"	Alta
41	"	<i>Identificar els personatges representats en algunes escultures romanes</i>	"	Mitjana
42	"	<i>Valorar o avaluar respostes a propòsit dels trets de l'escultura romana.</i>	Avaluació	Alta
43	"	<i>Comparar l'August de Prima Porta amb el Dorífor de Policlet</i>	Anàlisi	Mitjana
		<i>Comentar íntegrament les dues escultures esmentades en l'objectiu anterior tant pel que fa a la documentació com a l'anàlisi formal, el contingut i la funció.</i>		
44	"	"	"	"
45	"	"	"	"
46	"	"	"	"
47	"	"	"	"
48	"	"	"	"
49	"	"	"	"
50	"	"	"	Alta
51	"	"	"	"
52	"	"	"	"
53	"	<i>Comentar el Sacrifici d'Ífigènia.</i>	"	Mitjana

L'objectiu al qual s'ha dedicat prestat més atenció ha estat l'aplicació de comentari d'una obra arquitectònica i escultòrica. Cal destacar els dos objectius dedicats a la competència de valoració i avaluació. Crec que queden provats la coherència interna i l'ordre del discurs. En la pàgina següent es contempla la graella de correcció per poder verificar l'aleatorietat de les preguntes.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA NÚM 4: L'art a l'antiga Roma

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	2	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
3	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	4	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
5	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	6	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
7	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	8	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
9	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	10	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
11	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	12	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
13	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	14	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
15	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	16	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
17	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	18	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
19	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	20	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
21	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	22	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
23	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	24	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
25	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	26	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
27	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	28	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
29	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	30	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
31	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	32	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
33	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	34	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
35	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	36	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
37	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	38	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>

39		b)	c)	d)	40	a)		c)	d)
41	a)	b)	c)		42	a)		c)	d)
43	a)		c)	d)	44	a)		c)	d)
45		b)	c)	d)	46	a)	b)		d)
47	a)	b)		d)	48	a)	b)	c)	
49	a)	b)	c)		50		b)	c)	d)
51	a)	b)	c)		52	a)	b)		d)
53		b)	c)	d)					

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

Amb aquesta prova s'acaben les PCO dedicades al primer quadrimestre. Cal recordar que l'alumnat que les ha passades no serà avaluat amb PCO durant el segon quadrimestre. D'aquesta manera, com s'explicarà quan parlem de les proves obertes es podrà contrastar i correlacionar els resultats de la mateixa PO entre els qui han fet les PCO al final de cada tema i els qui no l'han feta i han seguit un procés d'avaluació normal.

Capítol VI

El disseny de la recerca III (2)

CAPÍTOL VI: DISSENY DE LA RECERCA III (2)

1. Les PCO del segon quadrimestre

Durant el **primer quadrimestre** la meitat dels centres objecte de la recerca, y el grup **X** del meu, van passar quatre PCO, tal i com estava programat, corresponents a una "introducció a la història de l'art", "l'arquitectura a la Grècia clàssica", "l'escultura a la Grècia clàssica" i, finalment, "l'art a l'Antiga Roma". L'altre meitat dels alumnes que participaven en la recerca havien de passar per l'exercitació de les PCO durant el segon quadrimestre. Atès que tot l'alumnat estava obligat per les PAU a estudiar el bloc d'art contemporani (des del neoclassicisme fins a les segones avantguardes), l'alumnat que durant el primer quadrimestre no havia fet mai PCO (corresponents a l'art antic o bé l'art modern) passaria ara les PCO referents al contingut artístic dels segles XIX i XX¹

Segons la programació caldria impartir durant el segon quadrimestre la plàstica del segle XIX i XX i l'arquitectura del segle XIX i del segle XX. Per raons del calendari d'avaluació del segon curs de batxillerat, l'arquitectura del segle XX, l'última unitat didàctica del curs, no s'ha passat obligatòriament a tots els grups i, per tant, no entra dins de l'anàlisi de resultats d'aquesta recerca. Amb tot va ser dissenyada i consta en l'annex corresponent.

Així, doncs, va semblar coherent, d'acord amb el professorat experimentador en la reunió haguda al principi del treball de camp (setembre de 2008) plantejar

¹ Cal recordar aquí que tots els alumnes del primer quadrimestre haguessin o no passat les PCO passarien la mateixa prova oberta que seria corregida per dos professors externs. Els alumnes que havien començat per l'art modern també farien una prova oberta sobre aquest contingut. Així podríem correlacionar els resultats de les proves obertes –en la línia de les que es proposen a les PAU en aquesta disciplina—al gener i al maig segons que haguessin o no passat les PCO.

d'entrada la plàstica del segle XIX la qual cosa permetia completar les presentacions metodològiques de comentari d'obres d'art amb la seva aplicació a la pintura.

1.1 Les PCO del segon quadrimestre (I): La plàstica contemporània-1

La primera unitat didàctica del segon quadrimestre ha estat centrada en l'estudi de la història de la plàstica del segle XIX². Va semblar convenient dissenyar per a aquest tema dues PCO d'una manera semblant a com es va fer en el cas de l'art grec. La primera part es va dedicar a una presentació general del segle XIX fins a l'impressionisme que inclogués la presentació d'un mètode de lectura de la pintura. La segona es va dedicar ja de ple a l'anàlisi de les obres d'art i dels trets concrets de cadascun dels estils.

Es va orientar la primera PCO a precisar la cronologia –tant des d'un punt de vista general com en l'ordenació d'obres concretes proposades a les PAU- definir i fixar els trets de les idees estètiques i dels grans estils plàstics fins a l'impressionisme. Se seguia aquí fins on era possible alguns aspectes de la teoria de l'elaboració de Reigeluth³, seleccionant els continguts més inclusors en un panorama general abans d'entrar en l'anàlisi detallat de cada obra en concret, tal i com ens ve determinat per l'especificitat de la prova de les PAU. A continuació s'especifica un mètode de comentari de l'obra pictòrica. Tant l'anàlisi estètica com alguns exemples del mètode de comentari s'examinen a l'exemplificació de les obres del llistat de les PAU. En el quadre de la pàgina següent s'especifica la relació entre els objectius didàctics i les preguntes concretes (quadre núm. 1). Tots els

² Encara que el títol de la PCO sigui "del segle XIX" s'hi incorporen obres que pertanyen al XVIII però que es consideren dins de les primeres obres "contemporànies" (com, per exemple, "El jurament dels Horacis" de David).

³ REIGELUTH, Ch.: *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana. Aula XXI. Madrid: 1999.

objectius tenen alguna pregunta que es refereix al seu contingut. Destaca el gruix de preguntes dedicades a l'objectiu principal de la unitat consistent a aprendre correctament l'ordre de passos del comentari d'una obra pictòrica (preguntes 15 a 41).

Quadre 1

La pintura i l'escultura del segle XIX-1

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 2
<i>Identificar la seqüència cronològico-històrica dels períodes estilístics de la plàstica del segle XIX.</i>	1, 4
<i>Identificar en obres concretes la seqüència cronològica dels estils del segle XIX.</i>	2, 3
<i>Relacionar els esdeveniments històrics amb els estils o estètiques del segle XIX.</i>	5, 6, 7
<i>Identificar els trets essencials del romanticisme a partir d'un text de Hölderlin.</i>	8
<i>Relacionar les idees del text de Hölderlin amb un exemple de plàstica romàntica.</i>	9, 10
<i>Identificar els principals valors de la pintura neoclàssica a partir d'un text del pintor Jean Louis David.</i>	11,
<i>Relacionar les idees neoclàssiques amb un exemple plàstic neoclàssic.</i>	12, 13
<i>Reconèixer a partir de textos les característiques generals del neoclassicisme, romanticisme, realisme i impressionisme</i>	14,
<i>Identificar els passos o accions que s'han de dur a terme ordenadament per comentar una obra pictòrica.</i>	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
<i>Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XIX.</i>	42, 43, 44, 45, 46

També destaca, un cop més, el que s'ha proposat en el disseny de totes les PCO: mantenir tant com sigui possible l'ordre del discurs. En el quadre núm. 13 es pot verificar que les preguntes segueixen –llevat de la 4–l'ordre previst en la seqüència dels objectius didàctics.

En el quadre 2 de la pàgina següent es pot observar la taula d'especificacions d'aquesta prova. Tal i com es pot verificar, el volum més important de preguntes se centren com és lògic i ha estat intenció didàctica en el bloc procedimental d'aprenentatge d'un mètode de comentari de les obres pictòriques. Pel que fa a

les competències destaca el fet que hi hagi un bloc important de preguntes en l'apartat de coneixement-informació.

Quadre 2

Taula d'especificacions de la PCO 5 (La pintura i l'escultura del segle XIX-I)					
UNIVERS DE CONTINGUT					
COMPETÈNCIES		1.Context històric i grans estils plàstics del segle XIX.	2. Les idees estètiques i els grans estils plàstics del segle XIX.	3.Aplicació de l'esquema de comentari a obres plàstiques del segle XIX	
Coneixement-informació	Cronologia	1, 2, 4, 5			4
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)				
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	6		15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40,	22
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics	3, 7	13, 14	41,	5
	Situar fets artístics en un marc explicatiu		10		1
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal			33, 34, 35, 36, 37,	5
	Comparació entre obres i estils		9,		1
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques		12,	42, 43, ,44, 45, 46	6
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics				
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història				
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils				
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions		8, 11,		2
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris				
Ponderació		7	7	32	46

Això és lògic atesa la introducció d'un bon nombre de conceptes necessaris per a establir el mètode lectura (composició, llum, colors primaris, perspectiva, etc.).

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 1

La pintura i l'escultura del segle XIX (I)

1. D'acord amb el que s'ha exposat a classe, ¿amb quin fet històric podem situar l'inici de la contemporaneïtat artística? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|---------|
| 1. La Revolució francesa | a) 1, 2 |
| 2. La Primera Revolució industrial | b) 2, 3 |
| 3. La Segona Revolució industrial | c) 3, 4 |
| 4. Les revolucions burgeses del s. XIX | d) 4 |

2. Observa les obres següents i digues quin és el seu ordre cronològic.

A



B



C



D



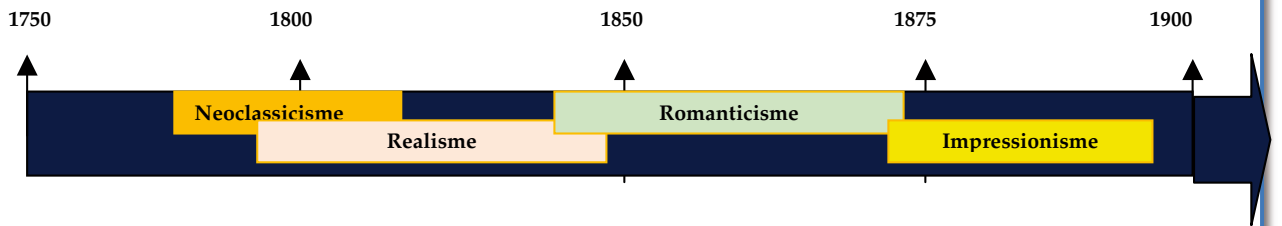
- a) A, C, B, D
- b) A, D, C, B
- c) D, C, A, B
- d) D, B, C, A

3. Quina o quines de les afirmacions sobre l'estil de les obres anteriors és o són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

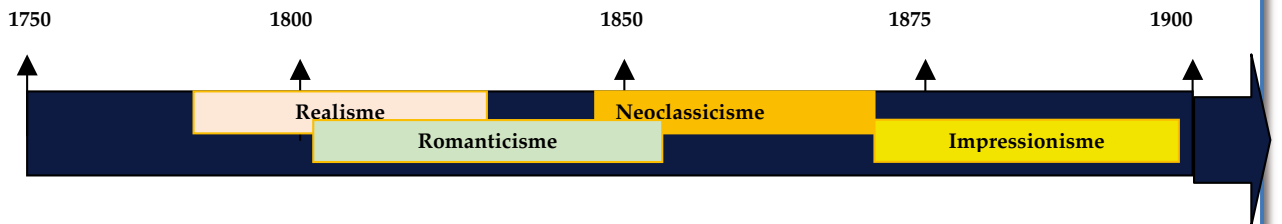
- | | |
|---------------------------------|-------------|
| 1. A és una obra romàntica | e) 1, 2 |
| 2. B és una obra impressionista | f) 2, 3 |
| 3. C és una obra realista | g) 3, 4 |
| 4. D és una obra neoclàssica | h) 1, 2 i 4 |

4. Quin dels següents frisos cronològics es correspon amb la seqüència estilística de la plàstica al segle XIX?

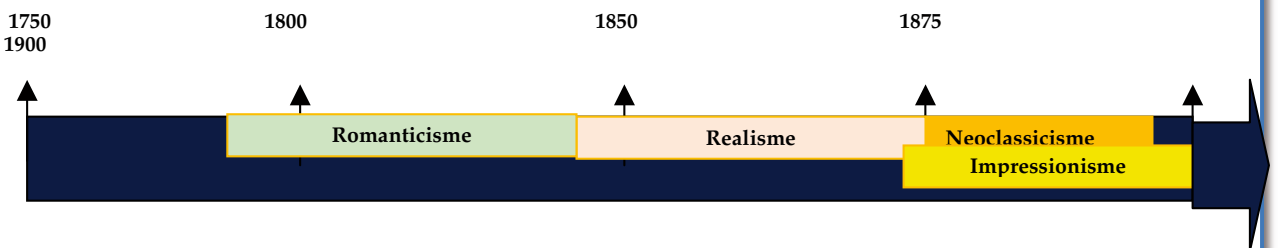
a)



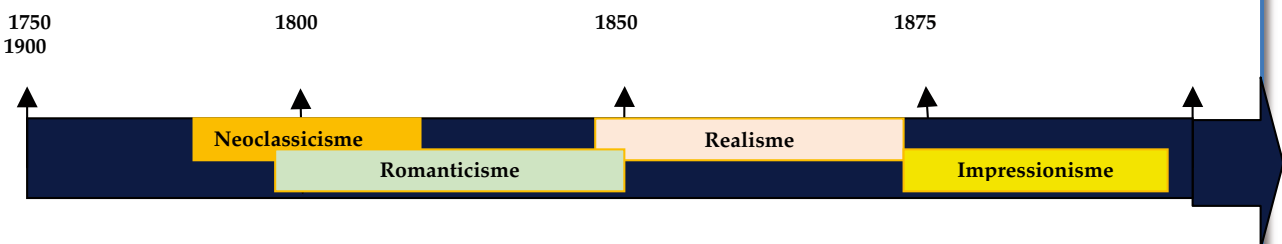
b)



c)



d)



5. En quin o quins dels següents contextos històrics, segons s'ha exposat a classe, s'inicia la contemporaneïtat artística? Tria una de les opcions encapçalades per lletres

- | | |
|--|-------------|
| 1. En l'ambient generat pels drets de l'home proclamats per la independència dels EUA i a la Revolució Francesa | a) 1, 2 |
| 2. L'herència racionalista derivada de l'esperit de l'Enciclopèdia i de la Il·lustració. | b) 3, 4 |
| 3. Les revolucions burgeses europees del 1848, juntament amb l'aparició del "Manifest comunista" de Carles Marx. | c) 3 |
| 4. El començament de la revolució industrial amb tots els canvis que va començar a generar. | d) 1, 2 i 4 |

6. Quina o quines de les afirmacions següents són aspectes que caracteritzen la contemporaneïtat artística? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La progressiva autonomia de l'art, és a dir, l'art ja no es referirà als grans ideals religiosos i morals.
2. Els clients dels artistes deixen de ser de mica en mica l'aristocràcia i l'Església.
3. La progressiva voluntat dels artistes per reproduir fidelment la realitat amb les noves tècniques.
4. Els artistes no s'abstreu, en general, de la seva realitat històrica i es declaren fills de la seva època.

7. Relaciona les dates històriques amb els corrents estilístics de la contemporaneïtat fins el 1900. Tria la sèrie correcta en una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|------------------------------|--|
| A. Des del 1789 fins el 1848 | 1. Neoclassicisme |
| B. Des de 1848 fins 1871 | 2. Impressionisme i postimpressionisme |
| C. De 1871 fins al 1900 | 3. Romanticisme |
| | 4. Neoclassicisme i romanticisme |
| | 5. Realisme |

- a) A1, B2, C5
- b) A4, B5, C2,
- c) A4, B2, C5
- d) A1, B5, C2

8. Llegeix el següent text i digues quines de les afirmacions respecte del seu contingut són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

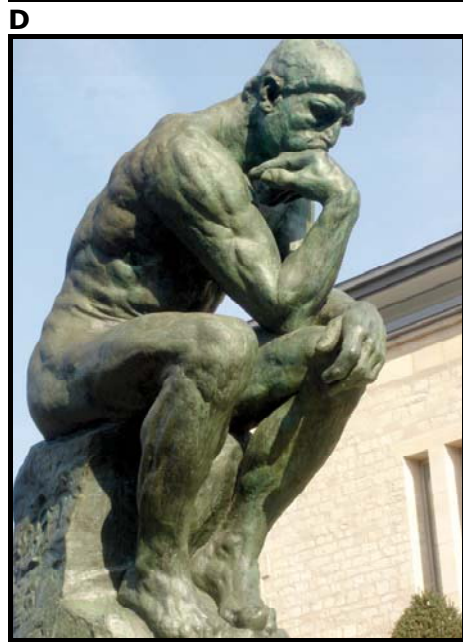
A les vostres escoles és on vaig tornar-me tan raonable, on vaig aprendre a diferenciar-me de manera fonamental del que m'envolta; ara estic aïllat entre la bellesa del món, he estat expulsat del jardí de la naturalesa, on creixia i floria, i m'asseco al sol del migdia. Oh, sí! L'home és un déu quan somnia i un captaire quan reflexiona, i quan l'entusiasme desapareix, queda com un fill pròdig a qui el pare va fer fora de casa.

F. Hölderlin (1770-1843)

- 1. Es critica l'excés de racionalisme amb el qual l'autor va ser educat.
- 2. Hi apareix un dels ideals del romanticisme: la primacia del sentiment.
- 3. Es manifesta l'ideal estètic de copiar la realitat de la manera més fidel possible.
- 4. Es pot deduir que la bellesa es troba en l'aplicació de normes racionals clàssiques.
- 5. Es valora positivament més la reflexió que no pas la imaginació o el sentiment.
- 6. Es pot deduir la necessitat de viure i d'inspirar-se en la bellesa de la naturalesa.

- a) 1, 3, 5
- b) 2, 4, 6
- c) 3, 4, 5
- d) 1, 2, 6

9. Observa bé les obres següents i digues a quina està més ben reflectit l'esperit del text de Hölderlin de la pregunta anterior.



El text de Hölderlin es troba ben reflectit a l'obra:

- a) A
- b) B
- c) C
- d) D

10. Indica quina o quines de les afirmacions sobre les obres anteriors en relació a l'esperit del text de Hölderlin és certa. Tria una de les opcions encapçalades per lletres:

- | | |
|--|-------------|
| 1. A és una obra realista i no reflecteix l'esperit del text de Hölderlin. | a) 1, 2 |
| 2. B és una obra romàntica i reflecteix bé l'esperit del text de Hölderlin. | b) 3, 4 |
| 3. C és una obra impressionista i reflecteix bé l'esperit del text de Hölderlin. | c) 3 |
| 4. D és una obra neoclàssica i reflecteix bé l'esperit del text de Hölderlin. | d) 1, 2 i 4 |

11. Llegeix el text següent, redactat per un pintor contemporani dels temps que estudiem en aquesta unitat, i digues quines de les afirmacions que es fan sobre el seu contingut són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

L'art (...) ha de fomentar el progrés de l'esperit humà i la transmissió a la posteritat dels admirables exemples dels esforços d'un poble formidable que, guiat per la raó i la filosofia, està reinstaurant a la terra el regnat de la llibertat, la igualtat i de la llei. Cal que l'art contribueixi a l'educació del poble. (...) L'art és la imitació de la naturalesa en les seves formes més belles i perfectes; un sentiment innat en l'home l'atrau a la mateixa finalitat. (...) Aleshores aquests exemples d'heroisme i cívica virtut, oferts a la contemplació del poble, electrizaran la seva ànima i sembraran llavors de glòria i de patriòtica devoció

J.-L. David (1748-1825)

- | | |
|--|-------------|
| 1. Al text es reflecteix l'estètica romàntica ja que parla de la imitació de la naturalesa i de la primacia del sentiment sobre la raó. | a) 1, 2 |
| 2. Al text es reflecteix l'estètica realista ja que postula que l'art ha d'imitar la naturalesa d'una manera exacta i perfecta. | b) 3, 4 |
| 3. Al text reflecteixen algunes de les idees de la il·lustració i, per la seva funció, la concepció de l'art respon a l'estètica neoclàssica. | c) 3 |
| 4. Al text es reflecteix l'estètica romàntica ja que parla de la necessitat de transmetre els admirables exemples del passat d'acord amb el rigor de la raó i de la filosofia. | d) 1, 2 i 4 |

12. Observa bé les obres següents i digues quina reflecteix millor l'estètica del text de la pregunta anterior.

A



B



C



D



- a) A
- b) B
- c) C
- d) D

13. Indica quina o quines de les afirmacions sobre les obres anteriors en relació al contingut del text anterior de és certa. Tria una de les opcions encapçalades per lletres:

- | | |
|--|-------------|
| 1. A és una obra realista i no reflecteix l'esperit del text. | a) 1, 2 |
| 2. B és una obra neoclàssica i reflecteix bé l'esperit del text. | b) 3, 4 |
| 3. C és una obra romàntica i no reflecteix l'esperit del text. | c) 3 |
| 4. D és una obra neoclàssica i reflecteix bé l'esperit del text. | d) 1, 2 i 4 |

14. Llegeix els següents textos i digues a quina estètica plàstica del segle XIX pertanyen. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

Només hi ha una cosa veritable, plasmar a primer cop d'ull el que es veu (...) no es plasma un paisatge, una marina, una figura: es plasma l'efecte que es té a una hora del dia d'un paisatge, d'una marina, d'una figura

Text B

L'art s'ha de basar en regles i en un mètode racional (...). S'ha de buscar la bellesa ideal que té uns principis permanents de valor universal. Les representacions pictòriques han de ser versemblants, equilibrades, amb pocs personatges i han de complir una funció edificant i moral.

Text C

Són trets generals de l'estil la composició lliure, la sensació de moviment davant de la quietud, la passió per expressar els sentiments, el retrat psicològic i la passió per la naturalesa contemplada des de la subjectivitat del pintor.

Text D

El doble impuls que movia els artistes era, d'una banda, traduir la visió de la naturalesa sense academicismes, tal com es veia, i alhora donar una interpretació exacta de la societat, mostrant ambients humils, proletaris i camperols. Alguns artistes d'aquests moviments es van comprometre en les revolucions de la seva època.

1. **A** indica una de les característiques del neoclassicisme.
2. **B** exposa alguns trets de l'estètica del realisme.
3. **C** resumeix alguns aspectes de l'estètica del romanticisme.
4. **D** assenyala alguns dels trets de l'estètica de l'impressionisme.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

En el decurs de les classes hem presentat l'esquema del comentari d'una obra pictòrica i la seva aplicació conceptual concreta. Respon les preguntes que vénen a continuació.

15. Per tal de comentar una pintura partim primer d'un esquema general de comentari de l'obra d'art consistent a documentar l'obra en qüestió, analitzar-la formalment i, finalment, interpretar-la. Indica quin dels següents conceptes pertany a l'apartat de documentació:

- a) L'anàlisi del color
- b) La identificació del tema
- c) La finalitat de l'obra
- d) La catalogació

16. L'estudi de les causes o explicacions, dins de l'esquema del comentari general de l'obra d'art se situen a la:

- a) Documentació general
- b) Anàlisi formal
- c) Conclusió
- d) Interpretació

17. La resposta a la pregunta, *¿de quin tema tracta aquesta pintura?* pertany, dins de l'esquema de comentari de l'obra d'art exposat a classe a la:
- a) Documentació general
 - b) Anàlisi formal
 - c) Conclusió
 - d) Interpretació
18. La resposta a la pregunta *¿com és aquesta pintura?* correspon, dins de l'esquema de comentari de l'obra d'art a:
- a) Documentació general
 - b) Anàlisi formal
 - c) Conclusió
 - d) Interpretació
19. La resposta a la pregunta *¿amb quina finalitat conscient la van voler els qui la van encarregar o els qui la van fer?* correspon a:
- a) Documentació general
 - b) Anàlisi formal
 - c) Conclusió
 - d) Interpretació
20. Abans de procedir a l'anàlisi formal, dins l'apartat de documentació, convé identificar la tècnica pictòrica emprada. Quin dels següents conceptes es refereix a una tècnica pictòrica:
- a) Fusta
 - b) Tela
 - c) Tremp
 - d) Mur
21. Quan s'arrebossa el mur de guix i mentre aquest encara no s'ha assecat s'hi dibuixen les línies al damunt mitjançant una sinòpia i després s'hi posa el color es diu que és una pintura:
- a) A l'oli
 - b) A la cera perduda
 - c) Al tremp
 - d) Al fresc
22. Els frescos habitualment es realitzen sobre el següent suport:
- a) Fusta
 - b) Tela
 - c) Mur
 - d) Paper
23. Una de les tècniques pictòriques consistia a barrejar els pigments amb el rovell de l'ou o bé amb alguns components vegetals. D'ordinari el suport d'aquesta tècnica és la fusta. Aquesta tècnica rep el nom de:
- a) A l'oli
 - b) A la cera perduda
 - c) Al tremp
 - d) Al fresc

24. Pel que fa al comentari de l'obra d'art, en el segon pas (anàlisi formal) s'han de tenir presents els elements plàstics, la composició, el temps, el ritme i l'estil. L'estudi de la relació entre moviment i repòs pertany a:

- a) L'anàlisi del temps
- b) L'estudi del ritme
- c) La identificació de les línies principals
- d) La utilització de la llum

25. Quin dels següents elements no és plàstic:

- a) La línia o dibuix
- b) El color
- c) La llum
- d) El temps

26. La manera de disposar les parts de la pintura (simètrica, dissimètrica, en diagonal, oberta o tancada, superficial o profunda, etc.) s'anomena:

- a) Dibuix
- b) Color
- c) Composició
- d) Ritme

27. Les línies o dibuix, els colors i la llum d'una pintura constitueixen:

- a) Els elements plàstics
- b) La composició
- c) L'estil
- d) El ritme

28. Pel que fa al dibuix convé identificar a la pintura, en la seva fase d'anàlisi formal, el predomini de la recta o de la corba. En general la línia recta confereix:

- a) Seguretat
- b) Dinamisme
- c) Inestabilitat
- d) Moviment

29. Una excepció de l'efecte o efectes que produeix la línia recta es dona en el cas de:

- a) La vertical
- b) La diagonal
- c) L'horitzontal
- d) La perpendicular

30. Per la seva banda, la línia corba confereix:

- a) Seguretat
- b) Dinamisme
- c) Equilibri
- d) Estabilitat

31. Una excepció a l'efecte de la línia corba es dona en el cas de:

- a) L'espiral
- b) El cercle
- c) El serpentejat
- d) La irregularitat

32. **¿Quina o quina de les afirmacions següents sobre la perspectiva és correcta? Tria una de les opcions encapçalades per lletres**

1. Perspectiva vol dir "mirar a través de"
 2. La perspectiva és l'artifici geomètric que ens permet tridimensionalitzar un espai de dues dimensions de manera que aquest i el seu contingut sembli la realitat que veiem.
 3. Hi ha dues maneres d'aconseguir la perspectiva: la lineal i l'atmosfèrica.
 4. Hi ha dues maneres d'aconseguir la perspectiva: la proporcional i la simètrica.
- a) 1, 3
b) 2, 4
c) 4
d) 1, 2 i 3

En el capítol dels aspectes formals vàrem analitzar a classe també el color. Observa la següent il·lustració i respon a les preguntes següents.



33. **¿Quin dels següents colors és primari?**

- a) El groc
- b) El verd
- c) El taronja
- d) El violeta

34. **Quin dels colors següents és secundari?**

- a) El groc
- b) El verd
- c) El vermell
- d) El blau

35. **Quina de les combinacions següents és complementària i, per tant, de contrast més intens?**

- a) Verd-taronja
- b) Blau-vermell
- c) Violeta-groc
- d) Groc-vermell

36. **Quin dels colors següents és càlid?**

- a) Blau
- b) Groc
- c) Verd
- d) Violeta

37. **Quina de les afirmacions següents es refereix a l'anomenada llum pròpia o il·luminant?**

- a) Aquella que procedeix d'un focus, sigui tangible o intangible.
- b) És aquella que és intrínseca a la pintura i il·lumina els elements de manera homogènia.
- c) És aquella que procedeix d'un lloc impossible i sol tenir un caràcter simbòlic.
- d) És aquella que incideix en la composició de distintes maneres i té com a finalitat potenciar el missatge.

38. Un element molt important de l'anàlisi formal de la pintura és la **composició**, és a dir, l'estructura o esquelet del quadre. Quina de les següents afirmacions defineix què és una composició tancada?

- a) Tots els elements fugen del centre
- b) Es diu de les composicions triangulars
- c) Tots els elements s'adrecen al centre
- d) Es diu de les composicions diagonals

39. Si la composició d'una pintura està centrada en el primer pla diem que aquesta és:

- a) Oberta
- b) Tancada
- c) Superficial
- d) Profunda

40. Un cop catalogada, descrita i analitzada formalment una obra pictòrica cal procedir a la seva **interpretació**. Quin o quins dels següents aspectes pertany a aquest apartat final de comentari. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|-------------|
| 1. El tema i el seu origen iconogràfic, si s'escau. | a) 1, 3 |
| 2. La finalitat o funció de l'obra. | b) 2, 3 |
| 3. La composició en els seus aspectes geomètrics | c) 4 |
| 4. Les explicacions del contingut en relació al context històric. | d) 1, 2 i 4 |

41. Llegeix els fragments següents i indica quina de les afirmacions que es fan respecte del seu contingut són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

La composició de "L'Enterrament d'Ornans" és apaïxada, mostrant un cert ritme ondulant tant a través de la posició dels personatges a l'espai com per la forma de les muntanyes. L'horitzó és molt alt, no hi ha gaire cel; només la creu sobresurt en un espai entre muntanyes i arriba quasi dalt de tot del marc del quadre.

Text B

Pintura a l'oli sobre tela (2'28 x 3'36 m) realitzada per Goya entre 1800 i 1801 que es conserva al Museo del Prado de Madrid. Es tracta d'un retrat en grup. Hi apareixen en primer pla, ben destacats un home a la dreta de l'espectador i una dona, vestida de blanc, al centre que dóna la mà a un nen. A l'esquerra, també destacat, un jove vestit amb casaca blava. En un segon pla hi apareixen dos grups de persones. Es tracta de la família del rei d'Espanya Carles IV representada en una sala del palau. L'ambient indica que es tracta d'un quadre oficial.

Text C

El grup escultòric representa el moment culminant del mite d'Eros i Psique tal i com el narra l'escriptor llatí Apuleu a "L'ase d'or". Segons aquest mite, Psique era una noia d'extraordinària bellesa de la qual es va enamorar el déu Eros. Psique ha de complir un encàrrec de Prosèrpina, consistent a portar una capsa a Venus que contenia el secret de la bellesa i que havia de ser oberta. La noia, però, no va resistir la temptació de la curiositat i va obrir la capsa. En obrir-la un núvol va embolcallar-la i va caure en un son profund del qual no va despertar fins que Eros va besar-la.

Text D

La història del quadre no parla pas de valor ni de victòria sinó del sacrifici de la vida en pro d'un bé superior. Això és el que el segle XVIII va llegir en aquest quadre. El sentit revolucionari no va ser inicial sinó un canvi o aprofundiment del significat. Al cap i a la fi l'encàrrec procedia del monarca francès i no era, doncs, una crida a fer cap revolució: els Horacis donaven la vida per un regne. En principi s'interpreta com una crida a la moralitat i a la seriositat, tant en l'art com en els afers humans, ben al contrari del que feia l'estètica rococó.

1. El text A és un fragment que s'inclouria dins del segon pas: l'anàlisi formal.
2. El text B s'inclouria en l'apartat del primer pas: catalogació i descripció inicial de l'obra.
3. El text C és un fragment que s'inclouria dins de la interpretació pel que fa al tema i a la font iconogràfica.
4. El text D és un exemple d'interpretació: explica les relacions del significat amb el context històric.

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

Observa els dos quadres següents i respon les preguntes sobre la seva forma i contingut.

A

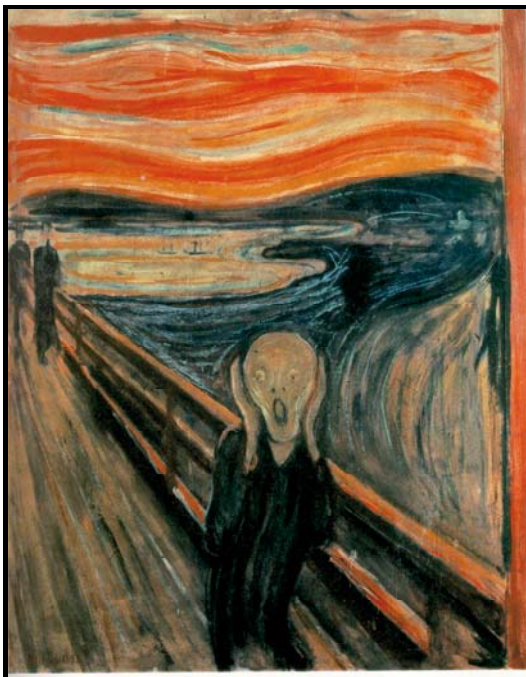


42. Pel que fa a la línia en el quadre "A" quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Hi predomina la línia recta
2. Hi predomina la línia corba
3. El dibuix produeix seguretat
4. El dibuix contribueix a produir sensació d'instabilitat

- a) 1, 3
- b) 2, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

B



43. Pel que fa a la línia en el quadre "B" quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Hi predomina la línia recta
2. Hi predomina la línia corba
3. El dibuix produeix seguretat
4. El dibuix contribueix a produir sensació d'instabilitat

- a) 1, 3
- b) 2, 4
- c) 4
- d) 1, 2 i 3

44. Pel que fa al color i al llum, ¿quines afirmacions són certes respecte als dos quadres? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|----------------|
| 1. En el quadre A els colors són freds, llevat del vermell del personatge central | a) 1, 2 |
| 2. En el quadre B hi predominen els colors càlids a la part superior. | b) 3 |
| 3. En el quadre A la llum és il·luminant i sorgeix del centre del quadre | c) 4 |
| 4. En el quadre B és focal i procedeix clarament de la dreta. | d) 1, 2, 3 i 4 |

45. Pel que fa a la composició dels dos quadres indica quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La composició del quadre A és tancada perquè tots els elements s'adrecen al centre del quadre.
2. La composició del quadre A és superficial perquè ordena els elements en primer pla ben diferenciats.
3. La composició del quadre B és oberta perquè els elements semblen fugir del centre teòric o en són exclosos.

46. Pel que fa al temps i al ritme dels dos quadres indica quines afirmacions són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Pel que fa al ritme, el quadre A és concebut en moviment.
 2. Pel que fa al ritme el quadre B és concebut en equilibri entre el repòs i el moviment.
 3. Pel que fa al temps intern el quadre B relata una escena de llarga durada.
 4. El temps referencial del quadre A està situat en un passat històric esdevingut a Roma.
- a) 1, 3
b) 2, 4
c) 4
d) 1, 2 i 3

Finalment, en el quadre 3 següent s'ha establert la relació entre el contingut conceptual, els objectius didàctics, la competència que es desenvolupa i el grau de dificultat estimada de cada pregunta.

Queda prou palès l'ordre, coherència i equilibri del disseny de la prova, un cop pilotada, en funció de les finalitats educatives d'aquesta matèria en el seu context acadèmic concret.

Quadre 3

Síntesi de la PCO núm. 5

PCO 5: La plàstica del segle XIX (1)

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	El context històric i els grans estils plàstics del segle XIX	<i>Identificar la seqüència cronològic-històrica dels períodes estilístics de la plàstica del segle XIX.</i>	Informació	Baixa
2	"	<i>Identificar en obres concretes la seqüència cronològica dels estils del segle XIX.</i>	"	Alta
3	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
4	"	<i>Identificar la seqüència cronològic-històrica dels períodes estilístics de la plàstica del segle XIX.</i>	Informació	Baixa
5	"	<i>Relacionar els esdeveniments històrics amb els estils o estètiques del segle XIX</i>	"	Baixa
6	"	"	"	"
7	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
8	Les idees estètiques i els grans estils plàstics del segle XIX.	<i>Identificar els trets essencials del romanticisme a partir d'un text de Hölderlin.</i>	Síntesi	Alta
9	"	<i>Relacionar les idees del text de Hölderlin amb un exemple de plàstica romàntica.</i>	Comprensió/aplicació	"
10	"	"	"	"
11	"	<i>Identificar els principals valors de la pintura neoclàssica a partir d'un text del pintor Jean Louis David.</i>	Síntesi	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
12	"	<i>Relacionar les idees neoclàssiques amb un exemple plàstic neoclàssic.</i>	Anàlisi	Mitjana
13	"		Comprensió/aplicació	"
14	"	<i>Reconèixer a partir de textos les característiques generals del neoclassicisme, romanticisme, realisme i impressionisme</i>	"	Alta
15	Aplicació de l'esquema de comentari a obres plàstiques del segle XIX.	<i>Identificar els passos o accions que s'han de dur a terme ordenadament per comentar una obra pictòrica.</i>	Informació	Baixa
16	"		"	"
17	"		"	"
18	"		"	"
19	"		"	"
20	"		"	"
21	"		"	"
22	"		"	"
23	"		"	"
24	"		"	"
25	"		"	"
26	"		"	"
27	Aplicació de l'esquema de comentari a obres plàstiques del segle XIX		Informació	Baixa
28	"		"	"
29	"		"	"
30	"		"	"
31	"		"	"
32	"		Comprensió/aplicació	Mitjana
33	"		"	"
34	"		"	"
35	"		"	"
36	"		"	"
37	"		"	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
38	"		Informació	"
39	"		"	"
40	"		"	"
41	"		Comprensió/aplicació	Alta
42	"	<i>Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XIX.</i>	Anàlisi	Mitjana
43	"	"	"	"
44	"	"	"	"
45	"	"	"	Alta
46	"	"	Avaluació	"

A la pàgina s'hi disposa la graella de correcció que, tal i com es va fer amb totes les proves, es va passar al professorat experimentador per a la seva avaluació quantitativa.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA: Plàstica del segle XIX-1

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	2	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
3	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	4	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
5	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	6	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
7	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	8	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
9	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	10	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
11	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	12	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
13	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	14	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
15	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	16	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
17	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	18	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
19	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	20	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
21	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	22	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
23	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	24	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
25	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	26	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)

27	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	28	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
29	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	30	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
31	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	32	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	34	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
35	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	36	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
37	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	38	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
39	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	40	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
41	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
43	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	44	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
45	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	46	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

Amb aquesta prova es deixava, si més no teòricament, presentat un panorama general del segle XIX, tal i com s'havia presentat a les classes, i s'havia treballat amb precisió el mètode de comentari de l'obra pictòrica que, com se sap, podia ser amb un 33% de possibilitats una de les preguntes de la prova de les PAU a banda de la seva aplicació a una de les obres del llistat.

1.2 Les PCO del segon quadrimestre (II): La plàstica contemporània-2

La segona PCO del segon quadrimestre estava, com la primera, orientada a verificar els objectius didàctics de la plàstica de finals del segle XVIII i XIX, tot entrant ja més a fons en les obres concretes que s'havien de saber per passar les PAU d'aquesta disciplina.

Quadre 4

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 6
<i>Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres neoclàssiques, romàntiques i realistes.</i>	1, 2, 3,
<i>Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XVIII i XIX</i>	4, 5, 6, 7,
<i>Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils neoclàssics i romàntics (o a d'altres de molt similars).</i>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
<i>Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres impressionistes i dels pintors postimpressionistes</i>	33, 34, 35, 36, 37, 38,
<i>Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils impressionistes i postimpressionistes (o a d'altres de molt similars).</i>	39, 40, 41, 42, 43
<i>Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del darrer terç del segle XIX.</i>	
<i>Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres neoclàssiques, romàntiques i realistes.</i>	1, 2, 3,

Tal i com es pot veure en el quadre 4 no hi ha tants objectius didàctics. Aquests ens remeten a descriure els resultats d'aprenentatge pel que fa a les grans característiques plàstiques del segle XIX (neoclassicisme, romanticisme, realisme i impressionisme) diferenciades ja de les línies estètiques generals que s'han estudiat abans. Tampoc no es proposa cap mètode especial per aplicar a la lectura de les obres ja que aquesta s'ha realitzat ja en la PCO anterior. Aquí ja es tracta d'aplicar-la a diverses obres importants del llistat de les PAU.

Per aquesta raó la majoria de les preguntes es relacionen amb l'objectiu metodològic de llegir per ordre conceptual del mètode exposat les obres concretes (objectiu 3) des del neoclassicisme fins a l'impressionisme i a continuació la resta de preguntes ens remet al comentari de les obres impressionistes i postimpressionistes (exclòs el modernisme que s'ha programat dins l'estudi de la plàstica del segle XX).

Quadre 5

Taula d'especificacions de la PCO 6. Plàstica del segle XIX (1)				
UNIVERS DE CONTINGUT				
COMPETÈNCIES		1. Romanticisme i realisme	2. Impressionisme i postimpressionisme	Ponderació
Coneixement-informació	Cronologia			0
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)			0
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	1, 2, 25	36, 37	5
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics	16, 18, 26,	38,	4
	Situar fets artístics en un marc explicatiu	3, 19	34	3
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal	4, 5, 6, 7, 8, 21		6
	Comparació entre obres i estils	20	39	2
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques	4-8 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 22, 27, 28,29, 30, 31, 33	35, 40, 42, 43	18
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics			0
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història	15, 23, 32	41	4
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils			
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions			
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris	24		1
Ponderació		33	10	43

La taula d'especificacions centra les competències en comprensió/aplicació i anàlisi i, pel que fa a l'univers de contingut, accentua la pressió sobre les obres del neoclassicisme a l'impressionisme (33 preguntes) per la senzilla raó que hi ha

més obres d'aquests estils al llistat de les PAU. Com sempre, en vermell (llevat de la ponderació), es representen les preguntes que podrien també ser considerades dins la competència que inicialment no se'ls ha atribuït.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 2
La pintura i l'escultura del segle XIX (II)

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres [a), b), c) o d)] corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retornes l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

1. D'acord amb el que s'ha exposat a classe, ¿quin o quins dels següents fets influeixen en l'estètica de l'art neoclàssic? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|---------|
| 1. El gust artístic de les monarquies absolutes. | a) 1, 2 |
| 2. El racionalisme propi de la Il·lustració. | b) 2, 3 |
| 3. L'impacte del descobriment de les ruïnes de Pompeia (1738). | c) 3, 4 |
| 4. La influència de la genialitat creadora de Goya. | d) 4 |

2. Quina o quines de les característiques següents són pròpies de l'estètica neoclàssica? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'artista ha de depurar la naturalesa de tota imperfecció i transformar-la en art a través de la raó buscant la bellesa ideal.
2. L'art s'ha de basar en regles i en un mètode racional que s'anomenarà "l'estil correcte" o "estil vertader".
3. L'art havia d'expressar les emocions d'una forma viva i directa i tenia per funció principal commoure l'espectador.
4. En la pintura sempre havia de predominar el color sobre el dibuix i la línia predominant havia de ser la corba i la diagonal.

- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

3. Llegeix el text següent. Digues a quina de les característiques que s'esmenten del neoclassicisme es refereix.

L'art que professem té la bellesa com a objectiu; la nostra tasca és descobrir-la i expressar-la; però la bellesa que busquem és general i intel·lectual, és una idea que subsisteix només en el pensament: l'ull no l'ha vista mai, ni la mà l'ha expressada. (...)

Sir Joshua Reynolds (escrit entre 1768-1790)

- a) Les obres d'art han de ser ordenades, serenes i equilibrades.
- b) Els temes de les obres d'art han d'estar inspirats sobretot en l'Antiguitat.
- c) L'art no consisteix a copiar la naturalesa sinó a expressar-ne la bellesa ideal
- d) Les obres d'art s'ha de basar en normes clares i racionals.

Observa l'obra següent i respon a les preguntes que es fan sobre ella a continuació.



4. Aquesta escultura és:

- a) Un alt relleu
- b) Un baix relleu
- c) Un gravat
- d) Una escultura exempta

5. Pel que fa a la tipologia es tracta de:

- a) Un bust
- b) Sedent
- c) Jacent
- d) Grup

6. El material del qual està feta és

- a) Granit
- b) Bronze
- c) Marbre
- d) Fusta envernissada

7. Pel que fa a la tècnica es tracta de:

- a) Una fosa
- b) Una talla
- c) Modelat
- d) Fresc

8. Quin o quins dels elements que es desprenen de l'anàlisi formal són certs. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Gràcies a la composició s'aconsegueix un equilibri entre repòs o estatisme i moviment d'aproximació.
2. Pel que fa a la composició segueix les línies d'una X centrada en els llavis dels dos personatges
3. Originàriament l'escultura era policromada tal i com s'esdevenia en les escultures clàssiques que la inspiraven
4. És tracta d'una escultura amb voluntat d'eternitat que defuig l'anècdota d'un moment concret.

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

9. Pel que fa al tema Psique va ser castigada amb un somni profund i etern per:

- a) Posar en dubte la bellesa de Venus en el judici de Paris.
- b) Obrir el càntir de Prosèrpina que contenia el secret de la bellesa.
- c) Obrir la capsa de Pàndora que contenia tots els mals i les fúries.
- d) Resistir-se als requeriments amorosos d'Apol·lo.

Observa l'obra següent i respon a les preguntes que se't fan a continuació a propòsit d'aquesta pintura



10. Quina o quina de les següents afirmacions sobre aquest quadre són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres:

- | | |
|--|----------------|
| 1. El títol del quadre és "El jurament dels horacis" | a) 1, 2 |
| 2. Es va acabar al darrer terç del segle XVIII. | b) 3 |
| 3. L'escena discorre en primer pla sobre. | c) 4 |
| 4. L'autor d'aquest quadre és Jacques-Louis David. | d) 1, 2, 3 i 4 |

11. Pel que fa als elements plàstics:

- a) Predomina la línia sobre el color
- b) Tots els colors són càlids
- c) La llum és homogènia i no procedeix de cap focus
- d) Hi predomina la línia corba

12. Pel que fa al ritme interior aquest obra:

- a) Està concebuda en moviment
- b) Manté un equilibri entre moviment i repòs
- c) Està concebuda en repòs
- d) És rígida i hieràtica

13. Quina o quines afirmacions són certes pel que fa a la composició. Tria una de les opcions encapçalades per lletres

- | | |
|------------------------------|-------------|
| 1. És simètrica i triangular | a) 1, 2 |
| 2. Tancada | b) 3, 4 |
| 3. Superficial | c) 4 |
| 4. Profunda | d) 1, 2 i 3 |

14. Aquest text és de l'historiador Tit Liv i es refereix a un episodi de la història de l'antiga Roma. Digues de quina obra pictòrica ens indica la iconografia.

Casualment als dos exèrcits (de Roma i de la seva enemiga Alba Longa) hi havia germans trigèmins semblants en edat i en força. (...) Els reis parlen amb els trigèmins per tal que cadascun lluiti per la seva pàtria amb l'espasa: el poder seria del poble al qual correspongués la victòria. Ningú no s'hi nega; s'acorda el moment i el lloc. Abans de començar a lluitar, se signa un tractat entre els romans i els albans amb aquestes condicions: que el poble els ciutadans del quals guanyin el combat, comandaria l'altre poble amb bona voluntat (...). Sancionat el tractat, els trigèmins agafen les armes tal com s'havia acordat. Cada un dels dos bàndols animava els seus, dient-los que els déus de la pàtria, la mateixa pàtria, els seus pares, tots els ciutadans, estaven pendents de les seves armes, de les seves mans"

- a) L'enterrament d'Ornans
- b) El jurament dels Horacis
- c) La llibertat guiant el poble
- d) La matança de Sardanàpal

15. La funció de les obres d'art del neoclassicisme era principalment:

- a) Lúdica
- b) Religiosa
- c) Moral
- d) Decorativa

16. Els dos textos següents han estat escrits per dos pintors del segle XIX. Llegeix-los i digues quina o quines de les afirmacions que es fan sobre aquests textos és o són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

Els pintors que no són coloristes, no fan pintura sinó gravat. La pintura pròpiament dita (...) implica la idea del color com una de les bases necessàries, així com el clarobscur i la proporció i la perspectiva. (...) El color dóna l'aparença de la vida.

Text B

El dibuix no consisteix només en el traç: el dibuix, ben al contrari, és l'expressió, la forma interior, el plànol, el modelat. ¡ja em direu què queda a part d'això! El dibuix comprèn les tres quartes parts i mitja del que constitueix la pintura. Si jo hagués de posar un reclam al damunt de la meua porta hi posaria "Escola de dibuix" i estic convençut que formaria pintors. (...)

- | | |
|--|----------------|
| 1. Els dos textos fan referència a principis estètics del neoclassicisme | a) 1, 2 |
| 2. El text B fa referència a característiques plàstiques del realisme | b) 3 |
| 3. El text A fa referència a característiques comunes del neoclassicisme i el realisme | c) 4 |
| 4. El text A es refereix a característiques formals pròpies del romanticisme | d) 1, 2, 3 i 4 |

17. L'any 1800 Goya pinta "La família de Carles IV". ¿Quina o quines de les afirmacions següents són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres. En aquest quadre Goya:

- 1. Manté els postulats de l'estil rococó propis de l'etapa dels "cartons per a tapissos"
 - 2. Presenta un estil franc, directe i personal sense idealitzar ni adular els personatges retratats.
 - 3. S'autoretrata a l'esquerra del quadre segons l'espectador com ho va fer Velázquez a "Les Menines"
 - 4. Aquest quadre se situa en l'evolució de Goya entre l'etapa barroca i neoclàssica
- a) 1, 2
 - b) 2, 3
 - c) 4
 - d) 1, 3 i 4

18. Relaciona les dues columnes indicant quins trets generals són característics del neoclassicisme, del romanticisme i del realisme. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|-------------------|---|
| A. Neoclassicisme | 1. Predomini del moviment sobre la quietud |
| B. Romanticisme | 2. Exactitud del dibuix per crear impressió d'objectivitat |
| C. Realisme | 3. Lliure manifestació dels estats d'ànim |
| | 4. Funció edificant i moral de l'obra plàstica |
| | 5. Traduir una visió la naturalesa exacta sense academicismes |

- a) A1, A2, B3, C4, C5
- b) A2, A3, B1, B5, C2
- c) A3, A4, B2, C1, C5
- d) A2, A4, B1, B3, C5

19. L'artista romàntic es caracteritzarà per una rebel·lia contra el període anterior, contra les normes i gairebé sempre tindrà ànsies d'originalitat. Aquesta originalitat es pot verificar en la tria dels temes, oberts a noves realitats i donant importància a la subjectivitat. Quina o quines de les afirmacions següents respecte als temes són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- 1. La passió pels sentiments es manifesta en la seva predilecció pels temes de la mort, la religió i el que és sublim.
- 2. La seva passió per l'exactitud els porta a satisfer les necessitats de les persones en allò que afecta l'ordre, la serenitat, la racionalitat i l'equilibri.
- 3. Sovint el pintor romàntic s'evadeix de seva realitat, que troba odiosa, buscant temes medievals, exòtics, fantàstics o pintorescos.
- 4. La passió per la naturalesa es pot observar en els temes paisatgístics, sempre sentimentalitzats per la subjectivitat del pintor.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 4
- d) 1, 3 i 4

Observa les dues obres següents i respon les preguntes que es fan a continuació a propòsit d'elles.

A



B



20. Compara les dues imatges que vénen a continuació i digues quina o quines de les afirmacions que es fan són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|------------|
| 1. La pintura A és posterior a la pintura B . | a) 1, 3, 5 |
| 2. Les dues obres pertanyen al mateix estil. | b) 2, 4, 6 |
| 3. B és una obra d'estil romàntic. | c) 3, 4, 5 |
| 4. Les dues obres descriuen fidelment la realitat | d) 1, 2, 6 |
| 5. A exalta sentiments mentre que B retrata un escena real. | |
| 6. Les dues imatges coincideixen a descriure objectivament la realitat. | |

21. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Pel que fa a l'anàlisi formal:

- | | |
|---|------------|
| 1. L'obra A està concebuda en moviment mentre que B és més estàtica. | a) 1, 3, 5 |
| 2. La composició de l'obra A és superficial mentre que la de l'obra B és profunda | b) 2, 4, 6 |
| 3. La majoria dels colors tant A com a B són càlids. | c) 3, 4, 5 |
| 4. La composició de A és tancada mentre que la de l'obra B és oberta | d) 1, 2, 6 |
| 5. A les dues obres hi predomina el dibuix per damunt del color. | |
| 6. La llum de A és homogènia mentre que a B és focal | |

22. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Pel que fa al tema:

- A** plasma un assumpte quotidià. L'autor considera que la realitat tal com és el tema del quadre, mentre que **B**, tot i referir-se a un fet real, és una representació al·legòrica.
- A** descriu una escena simbòlica que representa el pas de la vida a la mort i on tots els personatges estan ordenats estan situats d'una manera clarament jerarquitzada. Així d'esquerra a dreta apareixen el sacerdot oficiant (1), les autoritats municipals (4), el pare del difunt (2) i, finalment, les ploracossos (3).
- Al quadre **B** hi ha protagonistes clars: 1 representa la joventut, 2 la burgesia, 3 el treballador o menestral, i 4 simbolitza la Llibertat. Al quadre **A**, pròpiament parlant, no hi ha protagonistes – el difunt que és el centre de la cerimònia no hi apareix—sinó personatges populars, clergues, escolans i fins i tot un gos en primer pla.
- B**, malgrat ser una representació al·legòrica, descriu una escena real tal i com es va esdevenir. El pintor va participar activament en les jornades revolucionàries i va poder captar per pròpia experiència el moment més àlgid de la lluita revolucionària quan una dona desconeguda (4) enarborant la bandera francesa va aconseguir aglutinar burgesos (2), joves (1) i menestrals (3) per a la presa de la Bastilla.
- La pintura **B** fa referència a les tres jornades revolucionàries que van tenir lloc a París i que van provocar la caiguda del darrer rei francès de la dinastia borbònica (1830). **A** es refereix a una escena vulgar i real, un enterrament a un poble francès, on el sacerdot oficia rutinàriament (1) i els familiars i amics, llevat d'alguna excepció (3), semblen complir una obligació social més que no pas dolor per la mort del difunt (2).
- Tant **A** com **B** fan descriuen dos moments claus en les lluites revolucionàries que van tenir lloc a França durant l'any 1830. A l'obra **A** es descriu una de les lluites que van tenir lloc a les barricades mentre que a **B** es retrata amb tota dignitat l'enterrament d'un dels herois morts en la lluita, originari del poble d'Ornans, en presència de les autoritats locals i el dolor simbòlic de tot el poble expressant en els laments de les ploracossos.

- | |
|------------|
| a) 1, 3, 5 |
| b) 2, 4, 6 |
| c) 3, 4, 5 |
| d) 1, 2, 6 |

23. Tria una de les opcions encapçalades per lletres. Pel que fa a la funció:

1. L'obra **A** pretenia plasmar un esdeveniment social tal com era, tot i que a la seva època el pintor era conscient que la realitat tal com és pot ser provocativa.
2. L'obra **B**, inicialment, tenia una finalitat pedagògica tot i que amb el temps la seva funció va esdevenir més aviat moral
3. L'obra **B**, inicialment, tenia una finalitat propagandística tot i que amb el temps la seva funció va esdevenir més aviat commemorativa.
4. L'obra **A** pretenia plasmar un esdeveniment social tal com era, i en l'ambient de la seva època, la funció principal, tot i que no l'única, era religiosa. Aquesta és la raó de la presència de la creu i dels sacerdots.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 4
- d) 1, 3 i 4

24. A una alumna se li demana que exposi breument en un text entre 5 i 7 línies una diferència important pel que fa a la forma i una altra pel que fa al contingut entre el romanticisme i el realisme a la plàstica del segle XIX. Com a resposta l'alumna va escriure el següent:

El realisme i el romanticisme, pel que fa a la forma, difereixen poc ja que el realisme, posterior al romanticisme, assumeix i accentua les conquestes dels romàntics: per exemple, el color desplaça definitivament el dibuix. Potser es pot assenyalar que alguns realistes opten pel format apaïsat i per la disposició casual de les figures, cosa que no feien tant els romàntics. On difereixen, en canvi, molt és en els temes. El romanticisme presentarà una gran varietat temàtica que va de la fantasia al quadre d'història, mentre que el realisme es centrarà a representar la realitat tal i com és.

¿Com valora aquesta resposta?⁴

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però no és complet.
- c) Mediocre perquè no és cert que els romàntics i els realistes coincidissin en els aspectes formals que esmenta i, a més, l'expressió és confusa en l'última frase.
- d) Inacceptable per conté massa errors –com, per exemple, que el realisme és anterior al romanticisme- i, a més, l'exposició és desordenada.

25. Quina o quines de les afirmacions són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres

- | | |
|---|-------------|
| 1. Gustave Courbet va ser un pintor realista | a) 1, 2 |
| 2. "La llibertat guiant el poble" és obra de Eugene Delacroix | b) 2, 3 |
| 3. "L'enterrament d'Ornans" va ser pintada per J.L. David | c) 4 |
| 4. Claude Monet va ser un pintor romàntic | d) 1, 3 i 4 |

⁴ Es tracta d'una pregunta de valoració. La resposta correcta és la a). Tot el que diu és correcta i està molt ben ordenat. Se li demana una diferència important sobre la forma i l'alumna sap respondre que les diferències formals són escasses i n'esmenta una. El mateix s'esdevé pel que fa al contingut.

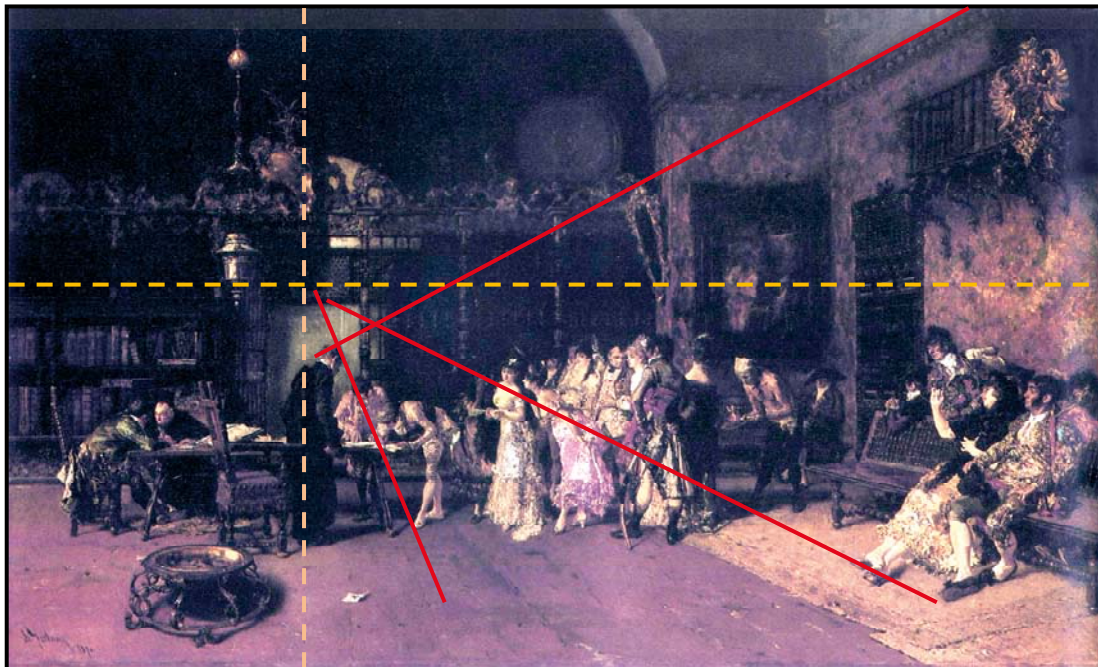
26. Llegeix el text següent i digues amb quina estètica del segle XIX es pot relacionar

Heus ací en què consisteix el vostre error, l'error de totes les escoles d'art des del principi del món: voleu separar el que és inseparable, la llum de les tenebres, l'esperit de la misèria, la bellesa de la lletjor, la llibertat de l'esclavatge, la vida de la mort, la glòria de la humiliació. (...) Heu somniat l'existència d'una perfecció i bellesa. (...) D'aquesta manera, heu proscrit les nou desenes parts del gènere humà. (...) Nosaltres rebutgem les vostres egoistes categories, creiem que l'art ho ha d'abastar tot, encara que això sigui una infàmia per a ell i per a vosaltres.

Proudhon: *El principi de l'art i el seu destí social* (1865)

- a) El neoclassicisme
- b) El romanticisme
- c) El realisme
- d) L'impressionisme

Observa l'obra i respon a les preguntes següents. Les línies vermelles i grogues han estat afegides.



27. Quina o quines afirmacions són certes a propòsit de la documentació general d'aquesta obra. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|-------------|
| 1. Aquesta obra es titula <i>La Vicaria</i> | a) 1, 2 |
| 2. El seu autor és Marià Fortuny | b) 2, 3 |
| 3. Es tracta d'un oli sobre tela | c) 4 |
| 4. Va ser pintat abans de 1850 | d) 1, 3 i 4 |

28. Tria l'afirmació o afirmacions que siguin certes respecte la composició.

- | | |
|--|-------------|
| 1. El punt de fuga està descentrat. | a) 1, 2 |
| 2. La composició és simètrica. | b) 2, 3 |
| 3. L'eix de la composició està situat a l'esquerra de l'espectador | c) 4 |
| 4. La línia de l'horitzó emfasitza lleugerament la part superior. | d) 1, 3 i 4 |

29. Aquesta obra se sol enquadrar dins de l'estil: 30. La clientela d'aquest tipus de quadre era:

- a) Impressionista
- b) Realista
- c) Romàntic
- d) Neoclàssic

- a) La burgesia
- b) L'estat
- c) L'església
- d) Les corporacions municipals

31. La clientela d'aquest tipus d'obra preferia: 32. La funció o destinació d'aquest quadre va ser:

- a) Quadres de grans dimensions
- b) Pintures de dimensions petites
- c) Temes grandiloqüents
- d) Bodegons

- a) La llar d'algun burgès adinerat
- b) La sala de plens de l'Ajuntament de Barcelona
- c) La sagristia de la catedral de Barcelona
- d) L'aula de conferència de l'Acadèmia de Bones Lletres

33. Quin o quins dels següents trets és propi de l'impressionisme? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|-------------|
| 1. La barreja de colors per trobar el to idoni. | a) 1, 2 |
| 2. El dibuix precís. | a) 3, 4 |
| 3. L'ús dels colors purs | b) 3 |
| 4. La captació de la realitat a través de la llum i el color | c) 1, 2 i 4 |

34. Llegeix els dos textos i digues quines són les afirmacions certes que es fan sobre el seu contingut. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

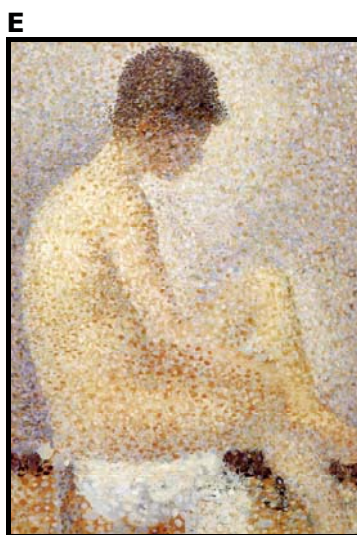
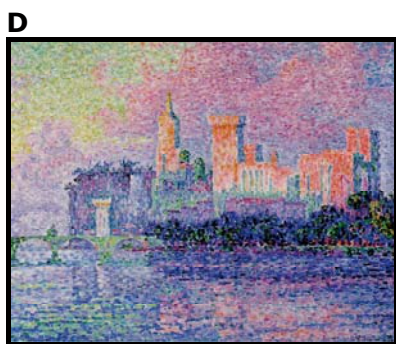
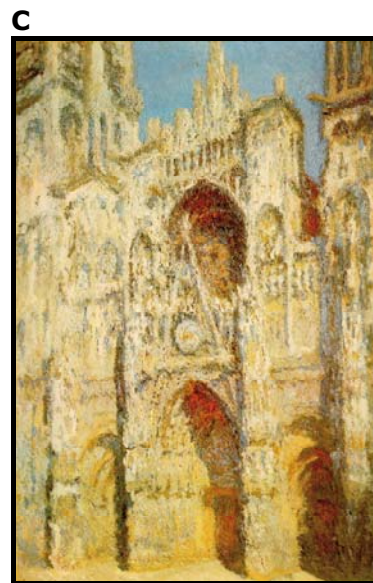
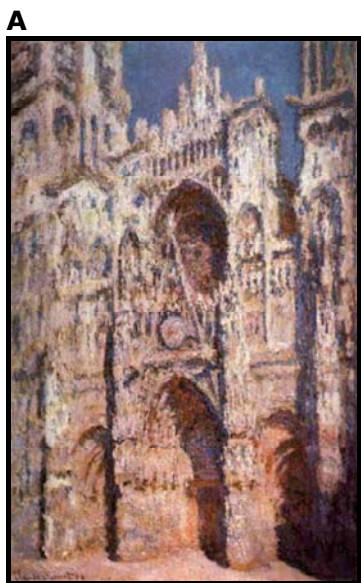
Aquest pintor s'imposava l'estricta norma de cobrir aquesta tela en el curt espai de mitja hora... cada dia a la mateixa hora, el mateix nombre de minuts, amb la mateixa llum; (...);

Text B

La tècnica que utilitzen aquests pintors no té res d'impressionista: aquesta està feta d'instint i d'instantaneïtat; la dels neoimpressionistes de reflexió i permanència.

- 1. El text A es refereix a una de les qualitats tècniques que utilitzen els pintors romàntics i realistes consistent a barrejar en la paleta colors primaris i secundaris per plasmar-los després damunt la tela.
 - 2. El text B descriu la tècnica concreta dels pintors realistes els quals tenien a la paleta colors purs que després barrejaven sobre la tela quan efectuaven la coloració.
 - 3. Els dos textos es refereixen només a aspectes de la tècnica pictòrica impressionista ja que neoimpressionisme és el nom amb què es coneix la segona generació del mateix corrent estètic.
 - 4. El text A es refereix a un pintor impressionista ja que pintors impressionistes volien captar la realitat en un moment precís de la llum mentre que el text B es refereix a la tècnica dels puntillistes o divisionistes també anomenats neoimpressionistes.
- a) 1, 2
 - b) 3
 - c) 4
 - d) 1, 2, 3 i 4

Observa les obres següents i respon a les qüestions.

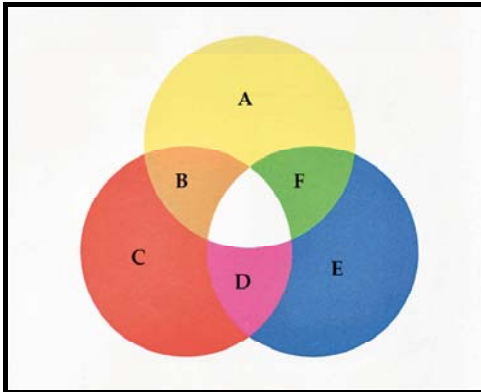


35. Quines de les afirmacions que es fan sobre aquestes obres és o són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Les obres A, B i C representen un estil molt preocupada pel tema. Per això el representen moltes vegades successives en circumstàncies lumíniques diferents.
2. Les obres D, E i F barregen els colors purs a la paleta per crear en l'observador una il·lusió òptica profundament lluminosa.
3. Totes les obres representades en aquesta pàgina coincideixen en el mateix objectiu i utilitzen les mateixes tècniques pictòriques tot i que difereixen, en la seva estètica, per una diferent preocupació pel tema.
4. Les obres A, B i C reflecteixen l'actitud pictòrica del text A de la pregunta anterior.
5. Les obres D, E i F pertanyen al corrent neoimpressionista, també anomenat puntillista o divisionista.
6. Les obres D, E i F, tot i que coincideixen amb les altres en l'objectiu estan fetes en estudi sense espontaneïtat.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

36. Observa el cercle cromàtic. Quina o quina de les afirmacions que es fan continuació són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres⁵.



1. A és el complementari de F
2. D és el complementari de E
3. A, E i C són els colors primaris
4. C és el complementari de D

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

37. Els impressionistes des del punt de vista formal:

- a) Aplicaven els colors primaris i secundaris sense barrejar-los a la paleta i col·locant-los uns al costat dels altres en pinzellades soltes per tal que es fonguessin a la retina de l'espectador.
- b) Prenien apunts a l'aire lliure i, en acabat, a través de curosos estudis de llum i de color, acabaven les obres a l'estudi simulant, però, que les deixaven com esbossos.
- c) Amb els colors foscos i amb el negre organitzaven d'una manera força exacta la perspectiva dels temes que plasmaven en els seus quadres a partir d'un dibuix meticulós.
- d) Les composicions dels quadres impressionistes solen ser sempre amb el punt de fuga al mig geomètric del quadre i amb una línia de l'horitzó que emfasitza igual el pla del terra que el pla del cel.

38. Relaciona les dues columnes. Indica la sèrie correcta

- A. Impressionisme
- B. Neoimpressionisme o puntillisme
- C. Postimpressionisme

1. Estil que abandona l'espontaneïtat i, preocupat per la llum, a través de pinzellades molt petites pinta quadres utilitzant només els colors purs.
2. Utilitza formalment la pinzellada solta i s'interessa de manera espontània per captar objectes visuals sota un moment de llum determinat.
3. Normalment no es preocupa gens pels temes, sovint captats directament a l'aire lliure.
4. Nom amb què situem pintors de finals del XIX i principis del XX que recuperen la importància del dibuix i la preocupació, a més de la llum, per captar l'expressivitat de les coses i de les persones.
5. Els seus màxims representants van ser els pintors Seurat i Signac.

- a) A1, A2, B3, C4, C5,
- b) A2, A3, B1, B5, C4
- c) A3, A4, B2, C1, C5
- d) A2, A3, B1, B5, C4

⁵ Tot i que els noms tècnics dels colors són groc, magenta, cian... etc. creiem que en un curs d'introducció més val donar els noms clàssics de groc, vermell i blau (primaris) i ataronjat, verd i violat per als secundaris. Cal recordar que els colors secundaris són conseqüència de la barreja de dos colors primaris. I que un color complementari és aquell color secundari en relació al primari que no intervé en la seva composició (així, per exemple, el violat és complementari del groc, l'ataronjat del blau i el verd del vermell. Si es posen junts el primari i el seu complementari es dona el màxim contrast possible. Tot això no sempre està ben explicat en els llibres de text.

Observa les dues obres següents i respon les preguntes que es fan sobre elles.

A



B



39. Sobre la documentació general quina o quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A és l'obra d'Edoard Manet "Dinar sobre l'herba" i B és l'obra de Claude Monet "sol ixent, impressió"
 2. La obra A és anterior en el temps a la obra B
 3. A representa una dona nua entre dos homes vestits que no semblen relacionar-se entre si, amb una dona al fons que es refresca, mentre que B representa la sortida del sol al port francès de Le Havre.
 4. Les dues obres són dos olis sobre tela.
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

40. Respecte de l'anàlisi formal, quina o quines afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres?

1. Els impressionistes van tenir com a model l'obra A sobretot per la tonalitat dels colors plans, en especial els tons dels verds i les transparències del rierol que aconsegueix.
 2. A les dues obres es nota la precisió del dibuix que utilitza, sobretot, el color negre per determinar els volums tant dels personatges (obra A) com de les barques que s'acosten a la riba i la representació de l'horitzó (obra B).
 3. L'obra B es pot considerar com un manifest de l'impressionisme perquè utilitza les taques de color de manera solta com per exemple les traques grogues del sol que es distancien a mesura que s'acosten a l'espectador
 4. Pel que fa a l'estil, l'obra A, tot i que constitueix un precedent de l'obra B, se sol catalogar dins de l'estètica realista ja que representa la realitat tal i com es veu, mentre que l'obra B es cataloga dins de l'impressionisme per la seva voluntat de representar més una atmosfera que no pas una imatge concreta i topogràfica del port.
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 1, 3
d) 2, 4

41. Respecte a la interpretació, quina o quines afirmacions són certes?

1. L'obra B no és una representació de la realitat sinó la sensació que li va causar a l'autor l'atmosfera en sortir al el sol. Més que representar una escena, cosa que la fotografia permetia fer molt millor, pretenia captar la llum en què aquesta es produïa.
 2. El tema de l'obra A són el germà del pintor, l'escultor Ferdinand Leenhoff i Victorine Meurent la model favorita de l'autor del quadre. La dona nua no és un símbol ni una dona ideal, sinó una model que està descansant i a punt per tornar-se a vestir.
 3. L'obra B és una representació del port de Le Havre a la sortida del sol. La finalitat de l'obra seguint la tradició realista pretenia captar la realitat tal i com és sense cap mena d'idealisme i amb una finalitat clarament moral ja que feia dels treballadors del port, representats en les barques, els nous objectes del tema.
 4. L'obra A constitueix una al·legoria de l'art ja que els dos personatges masculins són artistes i la dona nua una model. Les restes del dinar, plasmades en primer pla, recorden els bodegons del segle anterior i la dona que s'està refrescant en el rierol, d'identitat desconeguda, representa la bellesa.
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 1, 3
d) 2, 4

Observa les dues imatges i respon a les preguntes



42. Quines afirmacions són certes?

1. L'absència de línia és absoluta. Només compon el quadre amb color.
 2. Modula els volums a base de pinzellades breus sobreposades.
 3. El quadre té una clara composició simètrica.
 4. Segons l'autor d'aquest quadre la natura es redueix a simples volums geomètrics.
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 1, 3
d) 2, 4



43. Quines afirmacions són certs respecte d'aquesta escultura?

1. L'obra, segons la tradició de l'autor està polida i sense cap mena de contrallum.
 2. L'escultura no mostra cap símptoma de tensió i est+a concebuda en repòs.
 3. Es tracta d'una escultura exempta, sedent, monocroma feta amb la tècnica de la fosa en bronze
 4. Aquesta obra tenia per funció formar part de la Porta de l'Infern, encarregada per un museu de París.
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 1, 3
d) 2, 4

A continuació concretem el quadre de síntesi d'aquesta prova (quadre núm. 6).

Quadre 6

Síntesi de la PCO núm. 6

PCO 6: La plàstica del segle XIX (2)

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	Romanticisme i realisme	<i>Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres neoclàssiques, romàntiques i realistes.</i>	Informació	Baixa
2	"	"	"	"
3	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
4	"	<i>Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XVIII i XIX</i>	"	Baixa
5	"	"	"	"
6	"	"	"	"
7	"	"	"	"
8	"	<i>Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils neoclàssics i romàntics (o a d'altres de molt similars).</i>	"	"
9	"	"	Anàlisi	Mitjana
10	"	"	"	Baixa
11	"	"	"	"
12	"	"	"	"
13	"	"	"	"
14	"	"	"	Alta
15	"	"	"	Baixa
16	"	"	Comprensió/aplicació	Alta
17	"	"	Anàlisi	Baixa

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
18	"	"	Comprensió/aplicació	"
19	"	"	"	Mitjana
20	"	"	"	Alta
21	"	"	"	"
22	"	"	Anàlisi	"
23	"	"	"	Mitjana
24	"	"	Avaluació	Alta
25	"	"	Informació	Baixa
26	"	"	Comprensió/aplicació	Alta
27	"	"	Anàlisi	Baixa
28	"	"	"	"
29	"	"	"	Mitjana
30	"	"	"	"
31	"	"	"	"
32	"	"	"	"
33	Impressionisme i postimpressionisme	<i>Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres impressionistes i dels pintors postimpressionistes</i>	Comprensió/aplicació	"
34	"	"	"	Alta
35	"	"	Anàlisi	"
36	"	"	Informació	Mitjana
37	"	"	"	"
38	"	"	Comprensió/aplicació	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
39	"	<i>Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils impressionistes i postimpressionistes (o a d'altres de molt similars). Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del darrer terç del segle XIX.</i>	"	"
40	"	"	Anàlisi	Alta
41	"	"	"	Alta
42	"	"	"	Mitjana
43	"	"	"	"

En el quadre núm. 6 es verifica la coherència global de la prova en funció dels objectius didàctics, el contingut, la competència de la taxonomia adoptada i el grau estimat de dificultat de cada pregunta. A la prova es recorre el ventall ordenat dels objectius i, sobretot, del contingut que ha estat l'eix ordenador de la programació, com d'altra banda és lògic que sigui així en aquest grau de l'etapa postobligatòria. Un cop més, doncs, es verifica una de les característiques bàsiques d'aquestes proves en funció de l'objectiu d'aquesta tesi. A la pàgina que ve a continuació la graella de correcció on es pot comprovar, al seu torn, l'aleatorietat de les preguntes.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA: Plàstica del segle XIX-2

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	2	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
3	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	4	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
5	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	6	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
7	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	8	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
9	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	10	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	12	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
13	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	14	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)
15	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)	16	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
17	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	18	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
19	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>	20	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
21	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	22	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
23	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	24	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
25	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	26	a)	b)	<input type="checkbox"/>	d)
27	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)	28	a)	b)	c)	<input type="checkbox"/>
29	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	30	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)
31	a)	<input type="checkbox"/>	c)	d)	32	<input type="checkbox"/>	b)	c)	d)

33	a)		c)	d)	34	a)	b)		d)
----	----	--	----	----	----	----	----	--	----

35	a)		c)	d)	36	a)		c)	d)
----	----	--	----	----	----	----	--	----	----

37		b)	c)	d)	38	a)	b)	c)	
----	--	----	----	----	----	----	----	----	--

39	a)	b)	c)		40	a)		c)	d)
----	----	----	----	--	----	----	--	----	----

41		b)	c)	d)	42	a)	b)	c)	
----	--	----	----	----	----	----	----	----	--

43	a)		c)	d)					
----	----	--	----	----	--	--	--	--	--

Nombre de respostes
marcades

--

Nombre d'encerts

--

Qualificació

--

Signatura de l'alumne/a:

Es presenta a continuació la tercera d'aquestes proves del quadrimestre (setena de tota la sèrie) enfocada a verificar els objectius de l'arquitectura del segle XIX.

1.3 Les PCO del segon quadrimestre (III): L'arquitectura del segle XIX

Seguint la programació proposada a principis de curs, un dels temes de la part contemporània –obligatòria per a tothom—se centrava en l'estudi de l'arquitectura decimonònica. El programa comú s'havia articulat al voltant de tres eixos: l'historicisme, l'arquitectura industrial i el modernisme. Aquests tres eixos anaven precedits d'una breu presentació del context històric on s'inserien les grans línies estètiques de l'arquitectura contemporània i s'acabava amb l'aplicació sistemàtica del mètode de lectura de l'arquitectura –explicat i practicat al primer quadrimestre en la primera unitat—a les diverses obres de les PAU. En el llistat d'obres de les PAU, però, no hi apareix cap obra de l'historicisme ni tampoc de l'escola de Chicago. Això ha fet que, a banda d'explicar i esmentar tant l'un com l'altra, no hagin estat presents a la PCO. En el quadre 7 es presenta la relació dels objectius didàctics amb les preguntes d'aquesta PCO.

Quadre 7

L'arquitectura del segle XIX

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 7
<i>Identificar els fets i circumstàncies històriques que es relacionen amb l'arquitectura del segle XIX.</i>	1,
<i>Relacionar els conceptes d'historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago amb les seves definicions.</i>	2,
<i>Valorar la crítica a un dels estils arquitectònics del segle XIX a través d'una font primària.</i>	3,
<i>Identificar els quatre estils de l'arquitectura del XIX, situar-los cronològicament i saber-los ordenar en el temps.</i>	4, 6
<i>Identificar les noves tipologies arquitectòniques de l'arquitectura del ferro.</i>	5, 7
<i>Identificar i relacionar els trets de l'historicisme arquitectònic a propòsit de preguntes sobre l'arquitectura industrial i el modernisme.</i>	3, 4, 5,
<i>Documentar la Tour Eiffel en el context de l'arquitectura industrial o del ferro</i>	8
<i>Analitzar formalment la Tour Eiffel.</i>	9, 10
<i>Interpretar alguns aspectes de la Tour Eiffel</i>	11, 12, 13, 14
<i>Situar cronològicament el modernisme en el temps i en l'espai</i>	15, 16,
<i>Deduir característiques comunes de l'estètica del modernisme a partir de diverses imatges.</i>	17, 18, 19,
<i>Documentar la Casa Tassel i el Palau de la Música en el context de l'arquitectura modernista</i>	20, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 33,
<i>Analitzar formalment la Casa Tassel i el Palau de la Música</i>	24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36,
<i>Interpretar alguns aspectes de la casa Tassel i del Palau de la Música</i>	37, 38, 39
<i>Identificar característiques de la Casa Milà.</i>	40, 41
<i>Aplicar l'esquema de comentari d'arquitectura a obres del llistat de les PAU del segle XIX.</i>	8-11, 20-29, 30-39

Com es pot verificar en aquest quadre les preguntes de la prova apareixen ordenades en funció dels objectius didàctics. Les preguntes 4 i 5 poden també mesurar l'objectiu en què s'han marcat en vermell. També resulta observable que la Tour Eiffel, la casa Tassel i el Palau de la Música –totes elles obres situades en el llistat de les obres de Selectivitat- ocupen el major nombre de preguntes ja que és el contingut indispensable que l'alumnat ha de dominar en vistes a les PAU. El darrer objectiu es pot considerar assolit amb les tres sèries de preguntes que es marquen també en vermell.

Quadre 8

Taula d'especificacions de la PCO 7 (L'arquitectura del segle XIX)							
UNIVERS DE CONTINGUT							
COMPETÈNCIES	Context	Les grans línies estètiques arq. XIX	L'arquitectura historicista	L'arq. industrial	El Modernisme	Aplicació de l'esquema de comentari arquitectònic.	Ponderació
Coneixement-informació	Cronologia	6					1
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)			8	16	8	2
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	1, 33		7, 12	15, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 32,		10
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics	2, 3, 5		13	31, 34, 35		7
	Situar fets artístics en un marc explicatiu			14	33, 36		3
	Aplicació de vocabulari històrico-artístic i de l'anàlisi formal	4			17, 18, 19, 37, 38		6
	Comparació entre obres i estils	4					
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques			9, 10	20-29, 24, 25, 26, 27, 28, 30-39, 40, 41	9, 10, 20-29, 30-39, 40-41	9
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètico-artístics			11			1
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història			11	29, 39, 41		2
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils						
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions						
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris						
Ponderació	1	5	0	8	27	0	41

La taula d'especificacions (quadre 8) concentra les preguntes sobre l'univers de contingut en el modernisme (hi ha tres obres per comentar) i, en segon lloc, en l'arquitectura industrial (una obra). Hi ha força preguntes d'informació (necessàries quan s'estudia per primer cop un tema), però predominen les d'aplicació i anàlisi. Apareix en blanc la columna de l'historicisme per les raons abans esmentades. En vermell les sèries de preguntes que verifiquen el grau d'assoliment del contingut metodològic d'aplicació de l'esquema de comentari arquitectònic. A continuació la PCO núm. 7.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 3
L'arquitectura del segle XIX

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres (a), b), c) o d)] corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retornes l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

1. D'acord amb el que s'ha exposat a classe, ¿quin o quins dels següents fets influeixen en els estils arquitectònics del segle XIX? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|---------|
| 1. Els nous gustos populars sorgits de les revolucions burgeses. | a) 1, 2 |
| 2. L'herència del racionalisme propi de la il·lustració. | b) 2, 3 |
| 3. La revolució industrial amb l'aparició de nous materials constructius. | c) 3, 4 |
| 4. El pes del romanticisme amb la seva valoració dels estils arquitectònics del passat. | d) 4 |

2. Relaciona els conceptes de la columna amb les seves definicions. Tria la relació correcta.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| A. Historicisme | 1. Estil arquitectònic caracteritzat pel concepte subjectiu de bellesa, que busca l'originalitat i que rebutja la simetria i sovint s'inspira en el món de la natura i de la fantasia. |
| B. Modernisme | 2. Estil arquitectònic caracteritzat per repetir les formes estilístiques del períodes artístics del passat. |
| C. Arquitectura industrial | 3. Estil arquitectònic que utilitza la tecnologia del ferro, del vidre i, finalment, del ciment per construir edificis que, en general, pertanyen a tipologies noves que no havien existit abans de l'edat contemporània. |
| E. Escola de Chicago | 4. Estil arquitectònic de finals del segle XIX i principis del XX caracteritzat pel desig de crear noves formes alliberades del pes de la història i aprofitant les noves conquestes de la tecnologia constructiva. |
| | 5. Estil arquitectònic del darrer terç del segle XIX que es va caracteritzar per anteposar la funcionalitat de l'edifici a l'estètica. |

- a) A1, A3, B2, C4, E5
 b) A2, B1, B5, C3, E4
 c) A3, A4, B4, C1, E2
 d) A2, B1, B4, C3, E5

3. Llegeix el text següent d'un arquitecte del segle XIX i indica quin estil arquitectònic critica.

Aquests apassionats amants de les formes gregues i romanes (...) s'han posat a construir un neogrec o un neoromà que farien riure als grecs i als romans, sense preocupar-se dels orígens, de les aptituds dels pobles, del clima, dels materials, de les noves condicions de vida de la societat. Tant a París com a Roma, a Madrid com a Sant Petersburg, a Viena com a Estocolm s'han construït palaus pretesament romans o grecs.

E.E. Viollet-le-duc: Historia de l'habitació humana des de la prehistòria fins als nostres dies (1863-1872)

- a) L'arquitectura industrial
 b) L'historicisme
 c) El modernisme
 d) L'escola de Chicago

Observa aquestes imatges d'edificis construïts al llarg del segle XIX i respon a les preguntes.

A



B



C



D



4. ¿A quin estil pertany cada obra? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A és historicista
2. B és arquitectura industrial
3. C és modernista
4. D pertany a l'escola de Chicago

5. Quina o quines de les tipologies arquitectòniques corresponents a aquestes imatges són noves i no existien en períodes anteriors?

- | | |
|--|---------|
| 1. L'església | a) 1, 2 |
| 2. L'habitatge particular | b) 2, 3 |
| 3. Els grans magatzems urbans | c) 3, 4 |
| 4. Els grans hivernacles per aclimatar plantes exòtiques | d) 4 |

6. Quin és l'ordre cronològic d'aquestes construccions d'acord amb el seu estil?

- a) B, A, D, C
- b) A, B, C, D,
- c) D, C, B, A
- d) B, A, C, D

7. Quina o quines són les tipologies arquitectòniques que més es van construir amb l'arquitectura del ferro i del vidre? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|----------------|
| 1. Els ponts | a) 1, 2 |
| 2. Els pavellons de les exposicions universals | b) 3 |
| 3. Les estacions de ferrocarril | c) 4 |
| 4. Els mercats centrals de les grans ciutats | d) 1, 2, 3 i 4 |

Observa la imatge següent i respon a les preguntes que es fan a continuació:



8. Digue quin o quina de les afirmacions sobre la documentació general de la Tour Eiffel són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'enginyer que la va dissenyar es deia Gustave Eiffel.
 2. És l'únic que queda de tots els edificis que es van construir amb motiu de l'exposició universal de 1889.
 3. És una de les primeres obres modernistes franceses.
 4. El sistema constructiu és voltat.
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

9. Digue quina o quines afirmacions són certes pel que fa a l'anàlisi formal en allò que concerneix els elements de suport i suportats i a l'espai interior i exterior. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Els elements de suport són els quatre pilars mentre que els elements suportats tenen forma voltada i estan formats per prop de 18.000 peces de ferro.
 2. L'espai interior està format per les tres plataformes que es troben en la seva estructura i l'espai exterior per les bigues de ferro que queden a la vista.
 3. Els quatre pilars que sostenen l'obra es corben cap a l'interior per acabar convertint-se en un únic element. Els elements suportats es redueixen a tres plataformes o pisos.
 4. En aquest tipus de monument no és possible distingir espai interior i exterior ja que la torre no tanca cap buit.
- a) 1, 2
b) 2, 3
c) 3, 4
d) 4

10. Digues quina o quines de les afirmacions que es fan sobre l'estil d'aquesta obra són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Pel seu sistema constructiu voltat i pel record manifest que els arcs de mig punt mostren en el disseny de la base l'estil de la torre Eiffel es pot classificar clarament dins de l'estil historicista.
2. L'ús del ferro en la construcció d'aquesta obra evidenciava la modernitat del seu plantejament, conseqüència de la revolució industrial i burgesa. Per aquesta raó l'obra s'ha de considerar dins de l'estil modernista.
3. La torre Eiffel es va construir després que un incendi devastés la ciutat nord-americana de Chicago. Com a conseqüència d'aquest fet es van aixecar molts edificis amb estructura de ferro que van constituir un precedent d'aquesta obra.
4. La Torre Eiffel és una clar exponent de l'arquitectura industrial o també anomenada del ferro que va ser propugnada especialment pels enginyers mentre que els arquitectes n'eren refractaris.

- a) 1, 2
- b) 3
- c) 4
- d) 1, 2, 3 i 4

11. Digues quina o quines de les afirmacions que es fan sobre la interpretació d'aquesta obra són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La Torre Eiffel és considerada el màxim exponent de l'arquitectura metàl·lica i fou concebuda per convertir-se en el símbol de l'Exposició Universal de París del 1889.
2. La Tour Eiffel a la seva època va ser un edifici que pretenia deixar a la vista de tothom els elements de la seva estructura i així erigir-se en una mena de bandera de la modernitat i del progrés que aportava la tecnologia derivada de la revolució industrial.
3. La Tour Eiffel es va construir expressament per ser un mirador permanent que permetés contemplar la perspectiva de París. Va ser acceptada amb entusiasme per tota la població francesa i va rebre crítiques unànimement elogioses.
4. La Tour Eiffel havia de ser desmuntada al cap d'uns anys un cop acabada l'exposició universal tal i com va passar amb la resta de pavellons. Però passats uns anys una colla d'intel·lectuals van demanar que no es desmuntés. Amb el temps ha esdevingut un símbol d'identitat de França en general i de París en particular.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

12. Una de les noves tipologies arquitectòniques del segle XIX va néixer a propòsit de les exposicions internacionals. Quina o quines de les afirmacions sobre les exposicions internacionals són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Es produïen simultàniament a diverses ciutats dels països industrialitzats.
2. La seva finalitat principal era reunir els dirigents polítics dels països industrialitzats.
3. Servien per mostrar els invents tècnics dels diferents països.
4. Era una forma de conquerir nous mercats.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

13. Les exposicions universals, des del punt de vista arquitectònic, exigien:

- a) Edificis singulars construïts en pedra amb sistemes constructius arquitravats.
- b) Locals petits per oferir una gran diversitat de productes.
- c) Pavellons desmuntables a fi de garantir un muntatge ràpid i de reutilització dels materials.
- d) Temples per a les diverses religions dels països que s'hi presentaven.

14. Llegeix el següent text escrit per un francès a l'últim terç del segle XIX. ¿A quin o quins dels aspectes esmentats a continuació, sobre l'arquitectura del segle XIX, creus que fa referència? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Una opinió sobre "El Palau de les màquines" (exposició de París de 1889)

S'ha de reconèixer que des del punt de vista artístic aquesta galeria constitueix el més admirable esforç que la metal·lúrgia ha dut a terme fins avui. Tanmateix (...) aquest esforç és totalment intern. El Palau de les Màquines és grandios en tant que nau, com a interior d'un edifici, però és nul com a exterior, com a façana vista des de fora. Per tant, l'arquitectura no ha avançat ni un sol pas en aquest camí i, si no és que sorgeix algun geni, el ferro continuarà sense mostrar-se capaç de donar-nos una obra personal sencera, una autèntic edifici.

J.K. Huysmans

1. Mostra una de les característiques de l'arquitectura del segle XIX: la discrepància entre enginyers -partidaris d'utilitzar materials industrials (ferro i vidre) en la construcció d'edificis- i els arquitectes—que continuaven preferint la pedra.
 2. Es pot deduir que l'autor del text és arquitecte perquè crítica que les construccions de ferro, dissenyades per enginyers, siguin autèntics edificis.
 3. Es pot deduir que l'autor del text és enginyer perquè valora molt positivament la construcció del pavelló conegut com a "el Palau de les Màquines" encara que li trobi algun defecte pel que fa a la façana.
 4. El text mostra que els arquitectes acceptaven la funcionalitat o aspectes positius dels edificis construïts en ferro i vidre pels enginyers però negaven que suposés cap progrés en la història de l'arquitectura.
- a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2 i 4

15. Amb el nom de modernisme es designa el període de la història de l'art comprès entre:

- a) El realisme i l'impressionisme (1848-1870, aproximadament)
- b) L'impressionisme i les primeres avantguardes (1890-1910, aproximadament)
- c) El romanticisme i el realisme (1800-1848, aproximadament)
- d) El neoclassicisme i el realisme (1789-1848, aproximadament)

16. El modernisme és un estil artístic que es produeix:

- a) Només a Espanya.
- b) Només a Catalunya.
- c) A diversos països del món
- d) Només a Anglaterra i a Bèlgica.

17. Observa la següent imatge del Palau de la Música. Quina o quines característiques del modernisme exemplifiquen? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



1. La inspiració en els models històrics del passat i l'interès per la construcció en pedra.
2. El rebuig de l'originalitat creativa i de la imaginació i la fantasia.
3. La integració de les arts decoratives i la íntima connexió entre arquitectura, imatge i ornamentació.
4. L'escassa valoració de les arts i oficis tradicionals

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2, 4

18. Observa el pati interior de la *Casa Milà* d'Antoni Gaudí. Quina o quines de les afirmacions següents constitueixen característiques de l'arquitectura modernista exemplificada en aquesta imatge? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'accentuació de la línia amb un predomini de la corba sobre la recta.
2. La impressió d'inestabilitat, lleugeresa i moviment.
3. La simetria en la disposició dels espais.
4. Les referències als estils del passat sobretot pel que fa a la decoració.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4



19. Observa els detalls interiors de la casa Navàs (Reus) de l'arquitecte Domènech i Muntaner. Digues quina o quines de les afirmacions respecte les característiques de l'arquitectura modernista exemplifica. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



- | | |
|---|-------------|
| 1. La utilització de molts materials al mateix edifici: fusta, pedra, vidre, etc. | a) 1, 2 |
| 2. La decoració vegetal exuberant | b) 3, 4 |
| 3. L'austeritat decorativa | c) 3 |
| 4. La valoració dels oficis tradicionals | d) 1, 2 i 4 |

La "casa Tassel" es considera la primera obra modernista. A continuació et proposem diverses preguntes sobre aquest edifici pel que fa a la documentació general.

20. La "casa Tassel" es troba a:

- Amsterdam
- Brussel·les
- Londres
- Roma

21. La "casa Tassel" va ser un :

- Hotel
- Casa particular per a una família
- Una escola
- Un habitatge de tres pisos per a diferents famílies

22. La casa Tassel s'anomena així perquè és el nom de:

- L'amo de la casa, la persona que la va encarregar.
- L'arquitecte que la va dissenyar.
- El barri de la ciutat on està construïda.
- El carrer on està edificada.

23. Quina o quines de les afirmacions següents són certes respecte a la casa Tassel? Tria un a de les opcions encapçalades per lletres.

- Els materials constructius són el ferro i la pedra. Utilitza com a decoració el vidre, la fusta i la ceràmica.
 - El sistema constructiu utilitza els materials industrials.
 - L'edifici està constituït per quatre plantes (planta baixa i tres pisos) tal i com es pot deduir de la façana (*mireu la imatge corresponent a la pàgina següent*).
 - Els murs tenen la funció de suport del pes dels sostres i, a més, tanquen un espai.
- 1, 2
 - 3, 4
 - 3
 - 1, 2 i 4

Observa les següents imatges i respon les preguntes que es fan a propòsit de l'anàlisi formal.



24. Indica quina o quines de les afirmacions que es fa sobre els elements de suport i suportats així com de l'espai exterior és o són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A l'espai exterior es percep que el mur no té només per funció el tancament d'un espai sinó també la de suport del pes del sostre de l'edifici.
2. Els elements de suport estan constituïts per columnes de ferro que es combinen amb el mur per sostenir el pes dels diferents pisos de l'habitatge.
3. A l'espai exterior es combinen els elements de suport de pedra amb els de ferro i deixa les bigues a la vista, la qual cosa en els habitatges era una innovació.
4. Els elements de suport estan constituïts per columnes de ferro colat i per bigues que adopten forma curvilínia.

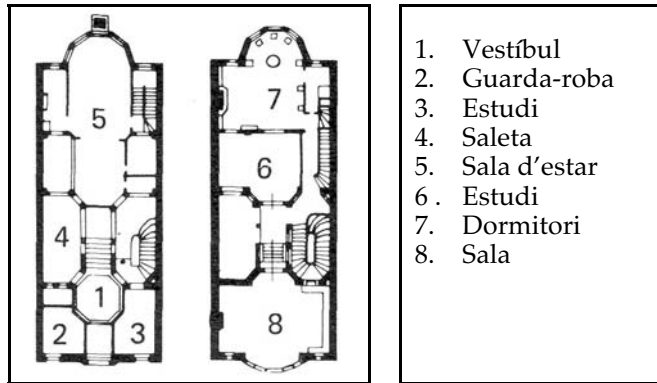
- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

25. Indica quina o quines de les afirmacions sobre l'espai interior són correctes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Destaca a l'espai interior la primacia del ferro a la vista.
2. La decoració és ondulant i està inspirada en l'estampa japonesa.
3. Mostrar els elements estructurals de ferro no és una novetat en els habitatges.
4. La decoració floral està present també en els elements estructurals com els capitells.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

Observa els plànols de la planta i del primer pis de la casa Tassel i respon a les preguntes sobre l'espai interior.



26. Quina o quines afirmacions són correctes respecte de la planta de la casa Tassel? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. De la planta es pot deduir que les parets mitgeres que limiten amb els edificis del costat constitueixen un element clau de suport del conjunt.
 2. El tercer i el quart pis estaven dedicats fonamentalment a la zona de serveis i a rebost d'aliments.
 3. És un exemple de planta lliure perquè rebutja els passadissos i les habitacions en fila com havia estat tradicional fins ara en els habitatges.
 4. A la part que dona al carrer se situen principalment zones d'estudi o d'estar i a la part posterior hi ha les habitacions.
- a) 1, 2
b) 3, 4
c) 3
d) 1, 2 i 4

27. La casa Tassel es considera la primera obra modernista o *d'art nouveau* ('art nou', en francès) perquè:

- a) L'arquitecte i el propietari de l'edifici van signar un manifest en defensa de la imaginació i la fantasia en l'arquitectura dels habitatges i el van aplicar, en part, a aquesta construcció.
- b) És el primer edifici que s'estructura d'una manera simètrica en alçada i que distribueix les diverses dependències interiors d'acord amb una planificació geomètrica i no pas en el sentit de la funció dels espais.
- c) És el primer edifici que combina el ferro i el vidre amb la pedra en un estil diferent tant de l'historicisme precedent com dels edificis industrials (estacions de ferrocarril i pavellons d'exposicions universals).
- d) El seu arquitecte és el primer a utilitzar el vidre, el ferro i altres elements industrials d'una manera sistemàtica en la construcció d'un edifici.

28. La casa Tassel pertany a l'estil modernista el qual no va ser un estil unitari perquè cada país en va fer una interpretació diferent. Tanmateix, quin o quins aspectes comparteix amb totes les obres modernistes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Una reacció esteticista contra l'arquitectura de la civilització industrial.
 2. Trenca amb els temes i els estils antics de caire historicista.
 3. Accentua la presència d'elements decoratius.
 4. Propugna un acostament a les formes de la natura, especialment vegetals.
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

29. Pel que fa a la interpretació de la casa Tassel, ¿quina o quines de les afirmacions següents són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'estil modernista de la casa Tassel pretén satisfer els gust d'embellir les ciutats que tenia la burgesia de l'època representada en el propietari que la va encarregar.
 2. La casa Tassel és un edifici privat i de caràcter civil.
 3. La casa Tassel, també anomenada "hotel Tassel" en francès, era un edifici públic.
 4. Va ser un encàrrec de l'Ajuntament de la ciutat per embellir la línia de façanes del carrer.
- a) 1, 2
b) 3
c) 4
d) 1, 2, 3 i 4

Una de les obres més importants del modernisme català és el PALAU DE LA MÚSICA. Respon les preguntes que vénen a continuació sobre la documentació general d'aquest edifici.

30. L'arquitecte del Palau de la Música va ser: 31. El sistema constructiu :

- | | |
|-------------------------------|--|
| a) Lluís Domènech i Montaner | a) Arquitravat |
| b) Antoni Gaudí i Cornet | b) Voltat |
| c) Josep Puig i Cadafalch | c) Combinació de materials industrials |
| d) Josep Maria Jujol i Gibert | d) Mixt: arquitravat i voltat |

32. Quins van ser els materials utilitzats en la construcció del Palau de la Música? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Ferro | a) 1, 2 |
| 2. Vidre | b) 3 |
| 3. Maons | c) 4 |
| 4. Ceràmica | d) 1, 2, 3 i 4 |

33. L'arquitectura modernista a Catalunya i, per tant, també el Palau de la Música s'insereix en el següent context artístic:

- a) El procés arquitectònic que sobretot valorava l'estil històric del gòtic per damunt de les innovacions tècniques les quals, al Palau de la Música, s'hi van aplicar de manera molt secundària.
- b) El procés artístic que, d'acord amb el moviment de les *Arts and Crafts*, precedent del modernisme, valorava per damunt de tot el decorativisme per embellir els espais. Al Palau de la Música el més important és la decoració i no pas les innovacions estructurals.
- c) La nostàlgia per l'època medieval, pròpia del romanticisme i de la reivindicació nacionalista que es vivia en el pas del segle XIX al XX a Catalunya, cosa que explica les formes decoratives conjuntament amb l'estructura dels espais.
- d) El procés artístic i arquitectònic en què es combinaven l'aplicació de les innovacions tècniques industrials (voluntat modernitzadora) amb alguns recursos de l'art gòtic i la recuperació de materials tradicionals de construcció -maó, volta enrajolada—(identificació nacionalista).

Observa la imatge següent i respon les preguntes que es fan sobre els **elements de suport i suportats** i sobre la concepció de **l'espai interior** del conjunt d'aquest edifici.



34. Els elements de suport estan constituïts per:

- a) Columnes de pedra
- b) Entramat metàl·lic i columnes de ferro
- c) Pilars adossats al mur
- d) El mur fa la funció de suport

35. L'espai interior està concebut com:

- a) Una caixa de vidre per il·luminar l'interior
- b) Un espai buit i fragmentat
- c) Un conjunt d'espais separats entre si
- d) Un espai sense llum zenital

36. Quina o quines de les afirmacions que es fan a continuació són correctes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Integra en la construcció materials i tècniques constructives de caràcter popular (columnes revestides de ceràmica).
2. Integra l'escultura en la construcció com a referència simbòlica (els "Pegassos" de la mitologia grega, representen l'ascensió de la música).
3. Separa de manera clara els espais de representació o concert de l'espai del públic.
4. La claraboia central en forma de cúpula invertida té per funció la il·luminació directa de la sala de concerts.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

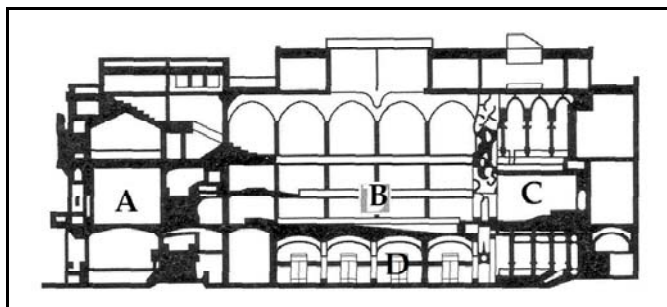
37. Observa la imatge següent i indica quina o quines afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.



1. L'escenari està integrat amb la sala i no està definit per un arc com era habitual en les sales de concerts i teatres.
2. Integra l'escultura en clau simbòlica: a la dreta el bust de Beethoven (música culta) i a l'esquerra el d'Anselm Clavé (música popular).
3. L'escenari no disposa de llum zenital.
4. En la disposició de l'escenari es perd la continuïtat de mur cortina de vidre que caracteritza la sala del públic.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

38. Observa l'alçat del Palau de la Música i indica quina afirmació sobre l'espai interior és certa.



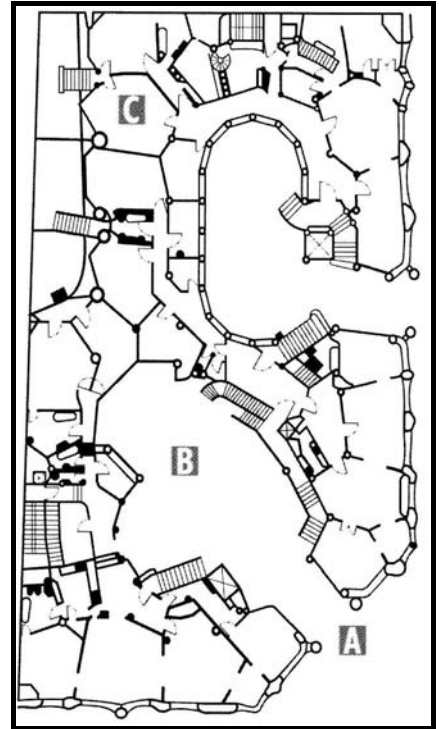
- a) A és l'escenari
- b) B és l'auditori del públic
- c) C és la zona de serveis i oficines de l'Orfeó català
- d) D és la zona d'accessos.

39. Indica quins són els enunciats que són certs pel que fa a la interpretació del Palau de la Música. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. És un autèntic manifest del sentiment nacionalista de la societat catalana de l'època i hi van col·laborar els principals artistes del moment. En la seva iconografia hi són abundants les referències a la identitat i a la història catalanes.
2. Va ser erigit per esdevenir la seu de l'Orfeó Català i va ser finançada per subscripció pública amb 6.000 obligacions de 100 pessetes cadascuna.
3. Aquest edifici va ser construït com a centre cívic que aplegava les activitats de l'Orfeó català, una sala de concerts, un teatre, i una escola de dansa. A tot plegat cal afegir-hi el projecte, que no es va dur a terme, d'un centre dedicat a Belles Arts. Per aquesta raó van col·laborar ceramistes, forjadors, pintors i escultors en la seva construcció.
4. L'edifici és una manifestació del gust de la burgesia dominant de l'època que va donar suport entusiasta al modernisme, moviment estètic que enllaçava l'herència del gòtic medieval català amb les innovacions tècniques i estètiques i alhora responia als gustos refinats i exquisits d'aquesta classe social.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

Una de les obres més rellevants del modernisme català és la Casa Milà, comunament anomenada “La Pedrera” projectada i dirigida per Antoni Gaudí. Observa les imatges i respon les preguntes que es fan a continuació a propòsit del contingut.



40. Quines afirmacions són certes pel que fa a suports i als espais. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La façana actua com a mur de càrrega i suport al pes del sostre cosa que obliga a dissenyar els interiors d'una manera especial.
2. L'edifici se sustenta en una estructura de ferro combinada amb pedra natural i la planta és lliure cosa que permet distribuir els espais interiors amb gran llibertat.
3. Els accessos a l'interior es van realitzar de manera tradicional a base de dobles escales (servei i entrades principals) i sense ascensors. Per aquesta raó els primers pisos eren més cars.
4. La façana va ser construïda amb carreus de pedra natural tallada a peu d'obra. (Per això s'anomena “la Pedrera”)
5. La llum natural s'aconsegueix per part de les obertures interiors. Tanmateix, tal i com es pot observar a la planta els celoberts fan que la il·luminació només sigui acceptable a la planta superior.
6. L'espai exterior és orgànic, és a dir, s'inspira en les formes de la naturalesa. Les balconades, per exemple, imiten formes vegetals.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

41. Pel que fa a la interpretació:

- a) En el terrat un dels elements decoratius era un milà (un ocell mitològic), d'aquí la raó del nom.
- b) L'edifici va tenir per funció inicial esdevenir un centre cultural i cívic encarregat per la Mancomunitat de Catalunya com a símbol del nacionalisme català.
- c) És un exponent clar de l'arquitectura orgànica de Gaudí cosa que es pot identificar en el rebuig de la recta i en la sinuositat de la façana i alhora palesa una reacció contra la uniformitat arquitectònica imposada per la revolució industrial.
- d) L'obra va ser encarregada per Eusebi Güell, industrial i mecenes català.

Fins a aquí la POC núm. 7 tal i com es va passar a l'alumnat. A continuació el quadre de síntesi (quadre 9) que resumeix tota la PCO.

Quadre 9

Síntesi de la PCO núm. 7

PCO 7: L'arquitectura del segle XIX

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	Context històric del s.XIX	<i>Identificar els fets i circumstàncies històriques que es relacionen amb l'arquitectura del segle XIX.</i>	Informació	Baixa
2	Les grans línies estètiques de l'arquitectura del segle XIX	<i>Relacionar els conceptes d'historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago amb les seves definicions.</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
3	"	<i>Valorar la crítica a un dels estils arquitectònics del segle XIX a través d'una font primària.</i>	"	Alta
4	"	<i>Identificar els quatre estils de l'arquitectura del XIX, situar-los cronològicament i saber-los ordenar en el temps.</i>	"	Baixa
5	"	<i>Identificar les noves tipologies arquitectòniques de l'arquitectura del ferro.</i>	"	"
6	"	"	Informació	"
7	L'arquitectura industrial	"	"	"
8	"	<i>Documentar la Tour Eiffel en el context de l'arquitectura industrial o del ferro</i>	"	"
9	"	<i>Anàlitzar formalment la Tour Eiffel.</i>	Anàlisi	Mitjana
10	"	"	"	"
11	"	<i>Interpretar alguns aspectes de la Tour Eiffel</i>	"	Alta
12	"	"	"	Mitjana
13	"	"	Comprensió/aplicació	Baixa
14	"	"	"	Alta
15	El Modernisme	<i>Situar cronològicament el modernisme en el temps i en l'espai</i>	Informació	Baixa
16	"	"	"	"
17	"	<i>Deduir característiques comunes de l'estètica del modernisme a partir de diverses imatges.</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
18	"	<i>Deduir característiques comunes de l'estètica del modernisme a partir de diverses imatges.</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
19	"	"	"	"
20	"	"	"	"
21	"	"	Informació	Baixa
22	"	<i>Documentar la Casa Tassel i el Palau de la Música en el context de l'arquitectura modernista</i>	"	"
23	"	"	"	"
24	"	"	"	Alta
25	"	<i>Analitzar formalment la Casa Tassel i el Palau de la Música Interpretar alguns aspectes de la casa Tassel i del Palau de la Música</i>	Anàlisi	Mitjana
26	"	"	"	"
27	"	"	"	"
28	"	"	Anàlisi	"
29	"	"	"	"
30	"	"	"	"
31	"	<i>Documentar la Casa Tassel i el Palau de la Música en el context de l'arquitectura modernista</i>	Informació	Baixa
32	"	"	Comprensió/aplicació	"
33	"	"	Informació	"
34	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
35	"	<i>Analitzar formalment la Casa Tassel i el Palau de la Música Interpretar alguns aspectes de la casa Tassel i del Palau de la Música</i>	"	Baixa
36	"	"	"	"
37	"	"	Comprensió/aplicació	Mitjana
38	"	"	"	"
39	"	"	Anàlisi	Alta
40	"	<i>Identificar característiques de la Casa Milà.</i>	"	Mitjana
41	"	"	"	"

Tal i com es pot observar les preguntes segueixen amb exactitud el contingut conceptual i l'ordre dels objectius. Hi ha un ventall de competències prou àmplia i els graus de dificultat també són, en una primera estimació, força diversos. Cal dir amb tot, que el grau de dificultat estimat no sempre es compleix a la pràctica. Sovint ens podem trobar amb una pregunta que considerem fàcil i l'alumnat s'hi encalla. I una altra de difícil, en canvi, pot ben ser que l'alumnat en general la trobi senzilla. Amb tot després d'haver efectuat el pilotatge no hi ha hagut gaire sorpreses, si més no en l'anàlisi dels meus grups.

En aquest quadre de síntesi es pot ben observar també que el gruix de la PCO –i així havia de ser– se centra en els comentaris exhaustius sobre quatre obres concretes. Això tal i com ja s'ha dit reiteradament obeeix a la necessitat de preparar a l'alumnat per a les proves de la Selectivitat. Probablement si de mi depengués la programació i el nombre d'obres així com les preguntes que efectuaria serien unes altres. A les pàgines que vénen a continuació es reproduïx la graella de correcció d'aquesta prova.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA: Arquitectura del segle XIX

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	2	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
3	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	4	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
5	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	6	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
7	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
9	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	10	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
11	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	12	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
13	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	14	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
15	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	16	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
17	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	18	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
19	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	20	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
21	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	22	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
23	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	24	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
25	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	26	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
27	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	28	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
29	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	30	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
31	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	32	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
33	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	34	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
35	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	36	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>

37		b)	c)	d)		38	a)		c)	d)
39	a)	b)	c)			40	a)	b)	c)	
41	a)	b)		d)						

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

Amb aquesta graella queda també mostrada l'aleatorietat del encerts, condició bàsica per tal que l'alumnat no pugui deduir per cap tipus de freqüència la resposta correcta entre els diversos distractors.

A continuació passo a comentar i presentar la darrera de les proves que han entrat en aquesta recerca: la PCO núm 8 sobre la plàstica contemporània.

1.4 Les PCO del segon quadrimestre (IV): La plàstica del segle XX

La darrera de les PCO que han constituït un instrument d'aquesta recerca ha estat la dedicada a la plàstica contemporània. La PCO intenta verificar per ordre un esquema de programa que se centra en les avantguardes anteriors al 1945 (final de la segona guerra mundial) i les posteriors a aquest conflicte bèl·lic. Lògicament en aquesta unitat didàctica cal iniciar l'organització de la informació aclarint el concepte d'avantguarda i presentant el context històric. Atès que aquesta prova es realitza pràcticament a les portes de l'avaluació final del segon de batxillerat i molt a la vora i a un mes escàs de les proves de selectivitat s'ha accentuat l'aplicació de l'esquema de lectura de la pintura a les obres de les PAU.

Quadre 10

La plàstica del segle XX

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 8
<i>Definir, identificar i aplicar el concepte d'avantguarda en el món de la plàstica del segle XX</i>	1, 2
<i>Classificar i distingir les avantguardes segons que siguin "constructives o intel·lectuals" o "expressives o traductives".</i>	25, 26,
<i>Situar de manera correcta les principals avantguardes en el temps, tant pel que fa a la successió com a la simultaneïtat.</i>	4,
<i>Identificar i relacionar les característiques de l'avantguarda amb els grans canvis històrics de la primera meitat del segle XX</i>	3,
<i>Relacionar els fenòmens històrics de l'imperialisme i el colonialisme amb l'estètica de les avantguardes</i>	5,
<i>Relacionar la psicoanàlisi de Freud i la teoria de la relativitat d'Einstein amb l'estètica de les avantguardes</i>	6

Objectius didàctics	Preguntes de la PCO 8
<i>Exposar les característiques generals de cada avantguarda estudiada (fauvisme, cubisme, surrealisme, expressionisme i neoplasticisme).</i>	30,
<i>Identificar algunes obres que no entrin necessàriament a les PAU d'acord amb l'aplicació de les característiques de cada avantguarda.</i>	7, 29
<i>Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes.</i>	8, 24, 28, 31,
<i>Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantguardistes.</i>	10
<i>Comparar i comentar obres <u>de les PAU d'escultura</u> d'acord amb l'esquema de comentari exposat a classe (documentació, anàlisi formal i interpretació)</i>	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
<i>Avaluar textos sobre obres d'art segons criteris d'excel·lència, bé, mediocritat o suspens d'acord amb raons argumentades.</i>	27,
<i>Aplicar l'esquema de comentari <u>de pintura</u> a obres de les PAU.</i>	19, 20, 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
<i>Situar Nova York en particular i els EUA en general com a nou centre de la producció plàstica a resultes de la segona guerra mundial.</i>	41
<i>Relacionar aspectes del context històric amb les estètiques informalistes i l'Action Painting.</i>	42
<i>Comentari d'obres contrastades.</i>	12-14, 15-18, 34-36, 43
<i>Aplicació de l'esquema de comentari al quadre de Frida Khalo.</i>	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51
<i>Resumir les característiques principals de les tendències actuals assenyalant-ne algunes característiques.</i>	
<i>Identificar i comentar algunes obres plàstiques corresponents a les tendències actuals.</i>	

En el quadre núm. 10 s'han relacionat els objectius didàctics amb les preguntes. Cal destacar que hi ha preguntes que permeten verificar més d'un objectiu (marcat en vermell) i que no n'hi ha cap de tendències actuals atès que en el llistat de les PAU no n'hi ha cap. La descol·locació de les preguntes 25 i 26 s'explica per la necessitat de caracteritzar els moviments abans de preguntar-los tot i que en la PCO es van situar en primer lloc per situar el marc general.

Quadre 11

Taula d'especificacions de la PCO 8 (La plàstica del segle XX)

UNIVERS DE CONTINGUT

COMPETÈNCIES	El concepte d'avantguarda	El context històric	Les primeres avantguardes (fins 1945)	Les segones avantguardes (1945-1970)	Les tendències actuals	Aplicació de l'esquema de comentari pictòric a obres de les PAU	Ponderació
Coneixement-informació	Cronologia	4					1
	Localització de fets artístics (obres, estils, zones...)			41			2
	Identificació de dades importants de naturalesa artística (noms, obres...)	1, 2	37				10
Comprensió i aplicació	Relació entre conceptes i/o fets artístics		3, 5, 6	28, 29, 30	42		7
	Situar fets artístics en un marc explicatiu			8, 24, 31			3
	Aplicació de vocabulari històric-artístic i de l'anàlisi formal			15, 16, 19, 20, 25, 26,			6
	Comparació entre obres i estils			7, 12, 13	43		
Anàlisi	Identificació d'elements diferents amb identitat pròpia en obres i fonts artístiques		9, 11, 17, 21, 22, 32, 38, 39 12-13 28	44, 45, 46,		11, 12, 13, 14, 19-23, 32, 33, 34-36, 37-39, 43, 44-51	9
	Identificació de causes i efectes, precedents i conseqüències estètic-artístics			10, 36, 40,			1
	Identificar finalitats o funcions de les obres d'art en la història			14, 18, 23, 33, 34, 35, 39,	47, 48, 49, 50, 51		2
Síntesi i avaluació	Identificar continuïtats i canvis a partir de fonts artístiques o entre obres i estils			10, 13			
	Identificació d'idees principals en fonts establint-hi relacions						
	Identificació de judicis de valor correctes d'acord amb criteris			27,			
Ponderació	2	4	34	11	0	0	51

En el quadre 11 es veu també que el gruix de les preguntes se centren en els capítols en què hi ha obres per comentar. Es passa a continuació la PCO núm. 8.

UNITAT DIDÀCTIC NÚM. 4
La plàstica del segle XX

Marca amb una X en el full numèric adjunt una de les lletres (a), b), c) o d)] corresponent a cada pregunta segons que la creguis encertada o veritable. En aquests fulls no hi escriguis absolutament res. Un cop acabada l'activitat retornes l'exemplar al professor, a banda de la fitxa complimentada.

1. D'acord amb el que s'ha exposat a classe, ¿quina o quines de les següents afirmacions són correctes respecte del concepte "d'avantguarda" i de la seva aplicació als moviments artístics del segle XX? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Amb el mot "avantguarda" es coneix un moviment d'artistes plàstics els quals, durant la primera meitat del segle XX, pretendran construir un estil únic i durador caracteritzat per la representació fidel de la realitat visual.
2. El terme "avantguarda" procedeix del llenguatge militar i es refereix a la minoria que va al davant, la primera que entra en combat i la que té el màxim risc.
3. Els moviments artístics avantguardistes del segle XX tindran afany d'originalitat i una voluntat manifesta de trencar tota norma establerta d'una manera radical.
4. Els moviments avantguardistes buscaran en tot moment la connexió amb el gran públic, al qual consideraran, revolucionàriament, com el legítim i primer consumidor de l'art plàstic.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 4

2. Quina o quines de les següents característiques són pròpies dels artistes avantguardistes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|----------------|
| 1. Afany d'originalitat. | a) 1, 2 |
| 2. Recerca constant d'un nou llenguatge plàstic. | b) 3 |
| 3. Renúncia a la perspectiva i a la imitació de la naturalesa. | c) 4 |
| 4. La tendència a ser una pràctica artística més interpretativa que no pas representativa. | d) 1, 2, 3 i 4 |

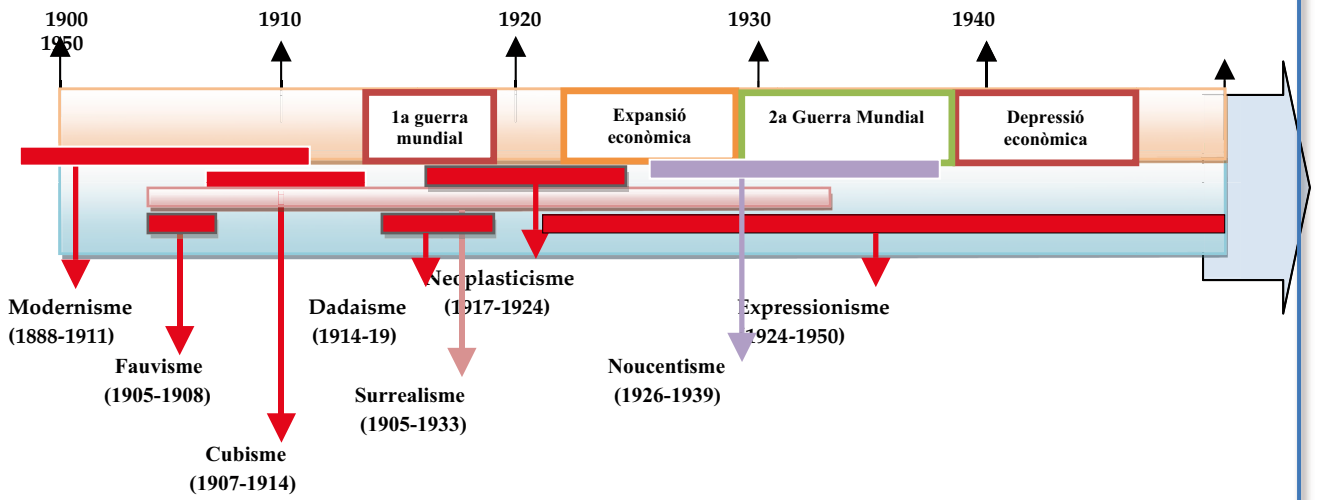
3. Quin o quins dels següents aspectes del context històric del segle XX van condicionar l'activitat dels artistes plàstics? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La successió de canvis ràpids en el camp tecnològic i científic (motor d'explosió, teoria de la relativitat...) els quals van contribuir a accelerar el ritme històric.
2. L'impacte en les consciències dels efectes de les dues guerres mundials i de la revolució russa així com l'angoixa generada pels efectes de les armes nuclears (bombardejos d'Hiroshima i Nagasaki)
3. La influència del pensament polític dels grans partits parlamentaris de les democràcies occidentals, en especial, la de França, Alemanya i Anglaterra.
4. La influència del pensament filosòfic de Nietzsche, de la teoria de la relativitat d'Einstein i de la psicoanàlisi de Freud que descobreix el món inconegut de l'inconscient.

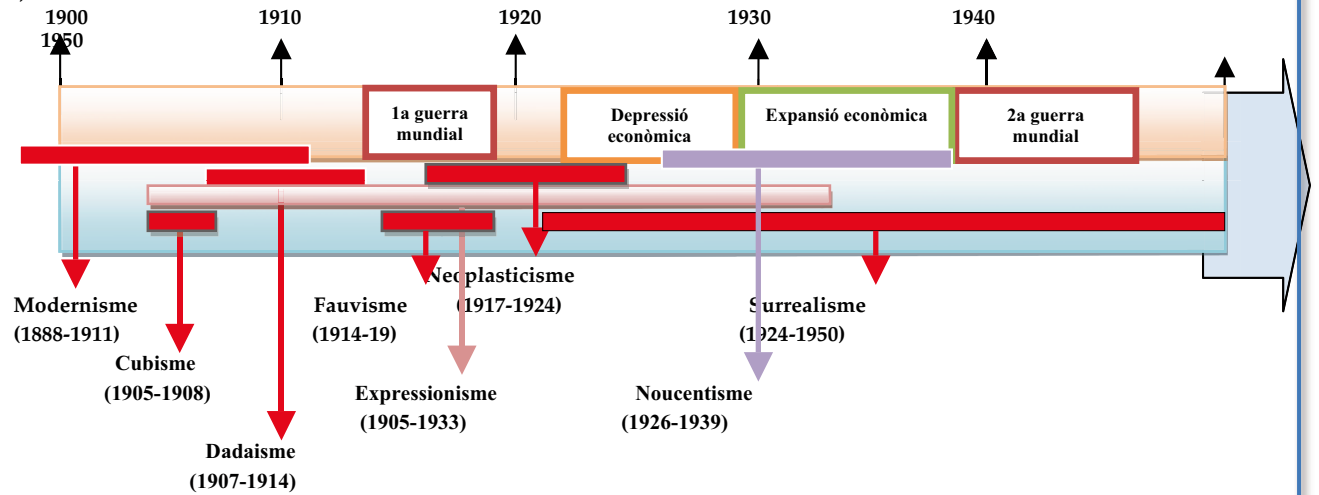
- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

4. Quin dels següents frisos cronològics respecte les avantguardes anteriors a la segona guerra mundial és correcte? (La quarta resposta és a l'altra pàgina)

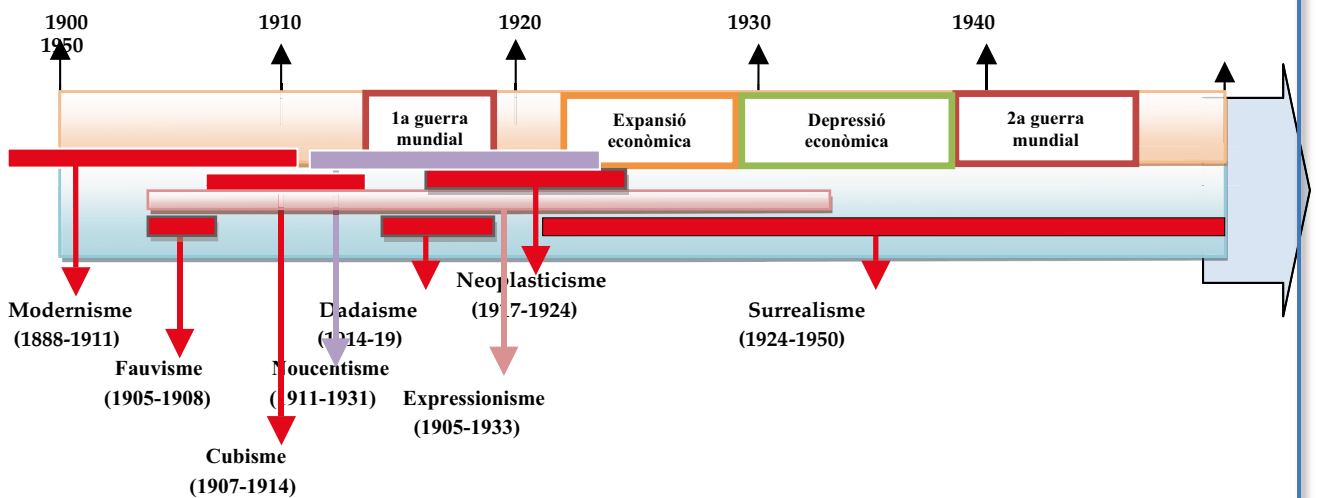
a)



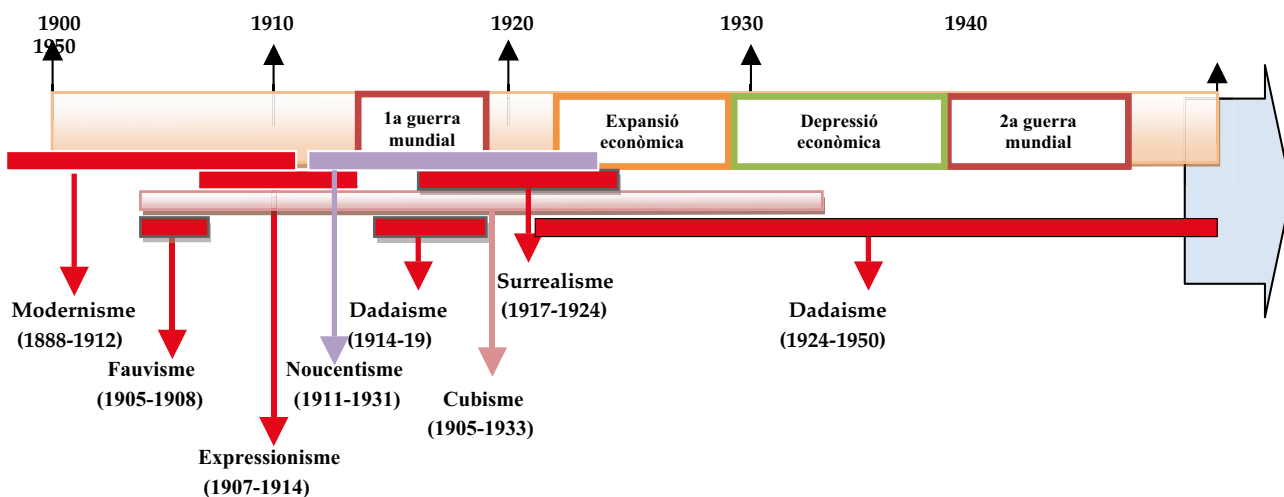
b)



c)



d)



5. Pel que fa al context històric, el fet que els primers anys del segle XX es caracteritzin pel colonialisme i l'imperialisme de les potències europees, ¿quin o quins dels aspectes següents condiona? Tria una de les opcions encapçalades amb lletres.

1. El contacte amb altres formes culturals i artístiques i, en conseqüència, la relativització del model cultural i de l'estètica europeus.
2. La valoració, per exemple, de l'art de l'Àfrica negra i de l'estampa japonesa.
3. Els artistes avantguardistes afirmaran sovint, com a conseqüència de l'imperialisme, la supremacia de l'art europeu, especialment en els països colonitzats.
4. El coneixement d'altres formes artístiques en els països colonitzats o bé amb aquells amb els quals s'entra en contacte serà motiu de curiositat però no tindrà cap impacte en l'estètica de les avantguardes.

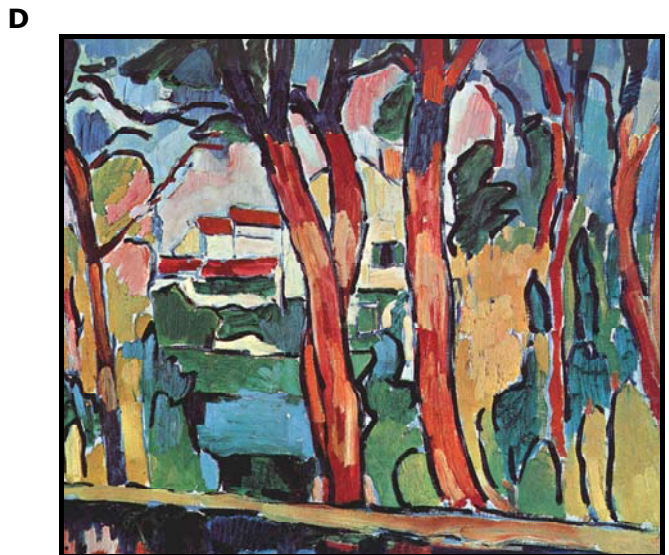
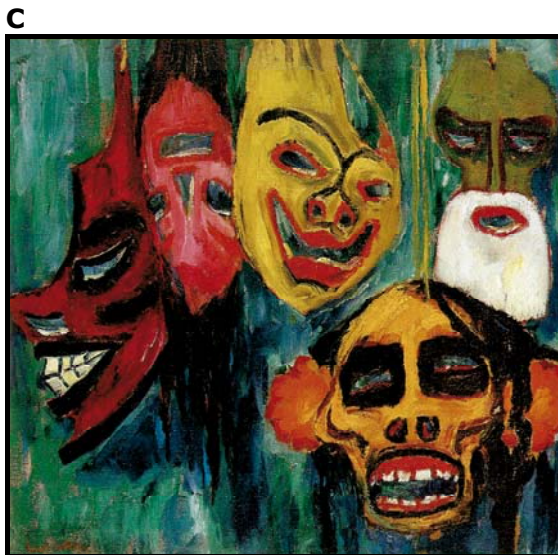
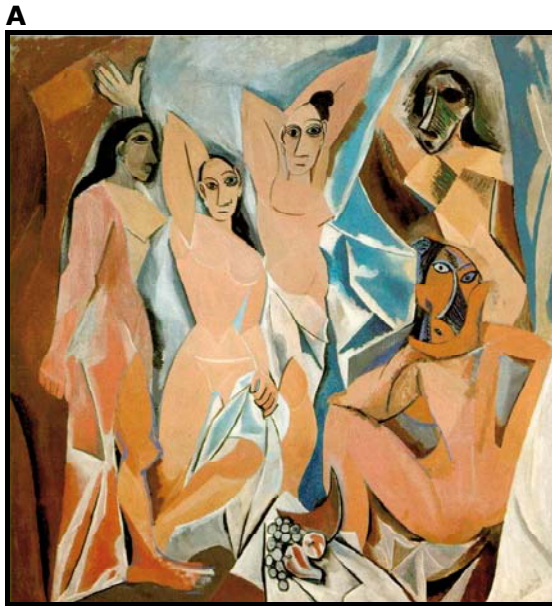
- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

6. Pel que fa al context històric relaciona les frases de la columna 1 amb les de columna 2. Tria una de les opcions encapçalades amb lletres.

Columna 1	Columna 2
A. La psicoanàlisi de Freud en descobrir l'existència de l'inconscient...	1. ... constituirà un dels fonaments de l'estètica del cubisme (descompondre la realitat)
B. La teoria de la relativitat d'Einstein que destrueix l'espai monofocal euclidià de la percepció segons el sentit comú...	2. ... en negar l'ordre immutable de l'univers revaloritzarà l'expressió del món subjectiu (com en el cas del fauvisme)
C. Els avenços de la revolució industrial...	3. ... constituirà un dels fonaments de l'estètica
D. El colonialisme i el contacte amb altres cultures...	

- a) A1, C2, D3
- b) A3, B1, B2,
- c) A3, B1, D3
- d) A2, B2, C3

Observa les obres que hi ha a continuació i respon les qüestions que se't fan.



7. A quina avantguarda pertanyen aquestes obres? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|------------------------|-------------|
| 1. A és surrealista | a) 1, 2 |
| 2. B és fauvista | b) 3, 4 |
| 3. C és expressionista | c) 3 |
| 4. D és neoplàstica | d) 1, 2 i 4 |

8. A quina de les obres anteriors pertany el text següent d'un pintor avantgardista:

La tendència dominant del color ha de consistir a servir el millor possible a l'expressió. Pinto els meus tons sense perjudici de cap mena. (...) L'aspecte expressiu dels colors se m'imposa de manera purament instintiva. Per aconseguir un paisatge de tardor no intentaré recordar quins són els colors d'aquesta estació, m'inspiraré només en la sensació que em proporcionen. (...) L'elecció dels meus colors no respon a cap teoria científica: està basada en el sentiment i en l'experiència de la meua sensibilitat.

D'acord amb el que diu, el text correspon a l'estètica de la pintura:

- a) D per l'evident utilització arbitrària dels colors.
- b) B perquè es tracta de la representació d'una realitat sense lògica
- c) A perquè es descompon la realitat en diversos plans
- d) C per la distorsió de l'expressió en funció del que es vol comunicar

9. Quina o quines de les afirmacions que es fan a continuació són comunes a les quatre obres? Tria una de les afirmacions encapçalades per lletres.

- | | |
|---|-------------|
| 1. La renúncia a la profunditat o tridimensionalitat en la composició del quadre. | a) 1, 2 |
| 2. El rebuig de qualsevol referència a la naturalesa. | b) 3, 4 |
| 3. La voluntat de construir un llenguatge pictòric completament nou trencant amb el passat. | c) 3 |
| 4. La recerca d'un llenguatge clarament abstracte. | d) 1, 2 i 4 |

10. A continuació et reproduïm una fotografia de finals del segle XIX que representa una parella d'origen humil. ¿En quina mesura la fotografia va influir en l'estètica dels moviments avantguardistes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- 1. La fotografia permetia representar la realitat objectivament d'una manera més ràpida i tant o més exacta que la pintura.
- 2. La representació de la realitat, en general, o de fer retrats de persones, en particular, va entrar en crisi com a finalitat o sentit de la pintura.
- 3. Tot i que la fotografia constituïa un instrument nou de captar la realitat i reproduir-la tal i com aquesta es veu, va influir molt poc o gens en la gestació de les estètiques avantguardistes.
- 4. Tot i que la fotografia no permetia representar narracions imaginades, el cinema ben aviat sí que ho va poder fer i d'una manera més dinàmica. La pintura narrativa, doncs, també va entrar en crisi davant d'aquests nous vehicles artístics.



- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

Observa l'obra següent i respon la pregunta que se't fan a continuació.



11. Quina o quines afirmacions sobre aquesta obra són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- 1) És realista però manifesta els primers indicis del simbolisme o del modernisme ja que, enllà de l'anècdota es pot considerar un símbol de la pobresa i misèria de la humanitat.
 - 2) Es tracta d'una talla, en marbre blanc, amb detalls - com en el cap del vell i en la delicadesa de la nena— que indiquen la influència de l'escultor francès Rodin.
 - 3) Tot i que l'obra està realitzada entre 1891 i 1892 la crítica artística la situa dins de la pervivència del romanticisme a causa de la primacia de l'impacte emocional.
 - 4) És una obra que va ser pagada per la Mancomunitat de Catalunya dins del seu programa cultural.
- a) 1, 2
 - b) 2, 3
 - c) 3, 4
 - d) 4

Observa les dues escultures següents i respon a les preguntes que se't fan.

A



B



12. Quina tècnica s'ha utilitzat?

- a) A és una talla i B és una fosa
- b) A és una fosa i B és una talla
- c) Les dues són talles
- d) A és una fosa i B un modelat

13. Pel que fa a l'anàlisi formal, ¿quina o quines de les afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. En l'obra de Gargallo s'utilitza, com deia ell, "la transparència de les masses" mentre que en l'altra escultura s'ha realitzat amb volums plens.
2. L'escultura de Llimona, tot i l'aire realista d'alguns detalls (cames i ventre), pertany a l'estil modernista i constitueix el símbol d'un sentiment o d'estat d'ànim.
3. En l'obra de Gargallo la llum és uniforme i l'artista ha jugat amb una composició asimètrica per tal d'aconseguir aquest efecte.
4. La composició de l'obra de Llimona és simètrica i pels detalls de les mans, cabells i peus (acabats més toscs) es pot classificar dins del corrent impressionista de Rodin.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

14. Pel que fa a la interpretació de les dues obres, quina o quines de les afirmacions són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Del *Desconsol* n'hi ha diverses rèpliques una de les quals situada com a punt d'ordenació de l'espai davant de l'actual Parlament de Catalunya.
2. L'escultura de Llimona es va realitzar en un moment en què l'escultor havia perdut la seva dona i patia una malaltia d'estómac, cosa que explica, en part, el tema d'aquesta obra.
3. El Profeta, per la seva temàtica religiosa, es va esculpir per a ser instal·lat en una església de Saragossa.
4. El tema de l'obra de Gargallo, de referència bíblica, és la d'una persona que comunica una decisió o una inspiració i incita a l'acció col·lectiva.

Respon les preguntes que se't fan a propòsit de les imatges següents

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4



15. Indica, pel que fa a la documentació general quina o quines de les afirmacions següents són certes.

- a) La obra **A** és posterior en el temps a la **B**
- b) El títol d'**A** és *Stabile-Mobile*
- c) L'autor d'**A** és Henry Moore i la **B** Alexander Calder
- d) **B** es titula "Elogi de l'aigua"

16. Presenta o presenten característiques pròpies de l'art cinètic:

- a) La **A**
- b) La **B**
- c) Les dues
- d) Cap de les dues

17. Quina o quines de les afirmacions respecte de l'anàlisi formal són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La figura **A** presenta una composició simètrica i proporcionada.
 2. La figura **B**, concebuda en repòs, és monocroma i combina la pedra amb el metall.
 3. L'autor de la figura **B** va declarar: *per què ha de ser estàtic l'art? El següent pas en l'escultura és el moviment.* La figura **B** respon a aquesta concepció estilística
 4. La figura **A**, concebuda en repòs, no rebutja del tot la figuració tot i que aporta la idea d'atorgar el buit en l'escultura un valor similar a la matèria que l'envolta.
- a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2 i 4

18. Pel que fa a la interpretació quines de les afirmacions següents són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La figura **A** és una escultura abstracta sense cap referent a la realitat i sense contingut simbòlic.
2. La figura **B** és escultura simbòlica que reflecteix el moviment dels astres i, en concret, la lluna, el sol i la Terra.
3. Tant la figura **A** com la figura **B** van ser encarregades per entitats oficials i destinades a edificis públics.
4. L'autor de **A** va utilitzar un dels seus motius predilectes: la representació de la mare com a refugi.
5. A l'obra **B** no es pretén representar un contingut concret. Es tracta d'una escultura abstracta.
6. La funció tant de **A** i com de **B** és la contemplació gratuïta o bé la decoració d'espais concrets.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

Observa l'escultura següent i respon les preguntes que vénen a continuació.



19. Pel que fa a la tècnica es tracta de:

- a) Una talla
- b) Una fosa
- c) Encofrat
- d) Modelat

20. Pel que fa al material aquesta obra està feta de:

- a) Ferro.
- b) Formigó armat i acer.
- c) Pedra.
- d) Carreus juxtaposats.

21. Pel que fa a la forma, a la tipologia, al cromatisme i a la localització indica quines de les següents afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres:

1. Està situat a Barcelona, al Parc de la Creueta del Coll.
2. Es tracta d'una escultura exempta.
3. És un alt relleu abstracte.
4. És una obra monocroma.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

22. Pel que fa a l'anàlisi formal, ¿quines de les afirmacions següents són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. La composició disposa un cos cúbic del qual surten quatre urpes corbes que es reflecteixen en l'aigua.
 2. L'estructura es caracteritza per la proporció i la simetria dels seus eixos constitutius.
 3. Pel que fa a la composició, segons va dir l'autor, *la meitat de l'escultura la fa l'aigua*.
 4. L'obra, pel que fa al ritme escultòric, està concebuda en moviment gràcies a estar penjada per quatre cables d'acer.
 5. L'autor aconsegueix que entrin en la percepció dos protagonistes més: la gravetat (lleugeresa malgrat la pesantor del material) i l'aire que embolica l'obra com a element essencial.
 6. L'estil de l'obra és totalment abstracte i no remet a cap símbol, tema o preocupació metafísica de l'escultor.
- a) 1, 2, 3
b) 4, 5, 6
c) 1, 3, 5
d) 2, 4, 6

23. Pel que fa a la interpretació, ¿quines de les afirmacions següents són certes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Es tracta d'una escultura abstracta situada dins de l'anomenat art cinètic, atesa la inestabilitat produïda pel fet d'estar penjada de dos cables d'acer.
 2. Tot i que es tracta d'una obra abstracta, el fet que l'aigua dupliqui la imatge fa referència al mite de Narcís. Tot i l'abstracció, doncs, el tema té un petit sentit al·legòric.
 3. L'escultura es va fer per decorar un espai interior, com és tradicional en l'obra del seu autor. Més tard va ser adquirida per l'Ajuntament de Barcelona.
 4. L'obra, instal·lada dins d'una antiga pedrera, actualment un parc urbà, constitueix el centre visual de la zona on està ubicada.
 5. Es tracta d'una obra estilitzada d'arrel realista que, en combinar el quadrat amb la corba, simula una mà que vol atrapar l'aigua.
 6. L'escultura va ser encarregada per l'Ajuntament de Barcelona atès l'encert de l'escultor basc a l'hora d'integrar les seves obres en el paisatge. L'indret va ser triat pel mateix artista.
- a) 1, 2, 3
b) 4, 5, 6
c) 1, 3, 5
d) 2, 4, 6

24. Llegeix el text següent i indica a quin dels autors dels estils escultòrics estudiats correspon.

El seu estil s'aparta de la figuració i s'endinsa en l'abstracció. Les seves obres van augmentant progressivament de dimensió fins arribar a les populars grans estructures de ferro i formigó que s'integren en el paisatge i reflecteixen la tensió de les forces de la naturalesa a partir d'una gran simplicitat de formes.

- a) Eduardo Chillida
b) Alexander Calder
c) Henry Moore
d) Pau Gargallo

25. Una manera possible de classificar les avantguardes pictòriques, tal com s'ha exposat a classe, consisteix a distingir-les segons si la seva estètica és primordialment intel·lectual o constructiva, o bé si és traductiva o expressiva dels sentiments o imaginacions interiors de l'artista. ¿Quina o quines dels següents moviments avantguardistes entrarien dins de les avantguardes intel·lectuals o constructives? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1. Surrealisme | a) 1, 2 |
| 2. Fauvisme | b) 3, 4 |
| 3. Cubisme | c) 3 |
| 4. Expressionisme | d) 1, 2 i 4 |

26. Quin o quins dels següents moviments plàstics es podien classificar dins de les avantguardes expressives o traductives? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|-------------------|-------------|
| 1. Surrealisme | a) 1, 2 |
| 2. Expressionisme | b) 3, 4 |
| 3. Cubisme | c) 3 |
| 4. Neoplasticisme | d) 1, 2 i 4 |

27.A un alumne se li demana que exposi breument en un text entre 5 i 7 línies dues diferències entre el cubisme i el surrealisme, la primera pel que fa a la forma i la segona pel que fa al contingut temàtic. Com a resposta l'alumna va escriure el següent:

El cubisme i el surrealisme, pel que fa a la forma, difereixen substancialment ja que el primer considera el quadre com una representació bidimensional on sobreposa diferents plànols i punts de vista; el segon, en canvi, pretén reduir la superfície a línies i colors purs. En relació al contingut temàtic el cubisme es pot referir a qualsevol element de la realitat –llevat del cas de l'anomenat cubisme analític en què s'arriba al límit de la il·legibilitat amb el "collage" –mentre que el surrealisme expressa la realitat alliberada de la lògica, sigui per la via onírica d'un Dalí o de l'abstracció d'un Tanguy.

¿Com valora aquesta resposta?

- a) Excel·lent perquè no es deixa cap element essencial del que se li ha demanat.
- b) Bé perquè tot el que diu és correcte però comet un error en parlar de la forma del surrealisme.
- c) Mediocre perquè no és cert que els cubistes i els surrealistes no coincideixin en els aspectes formals i, a més, l'expressió és confusa en l'última frase. Tanguy, d'altra banda és abstracte i no pas surrealista.
- d) Inacceptable perquè conté massa errors –com, per exemple, que el cubisme pretén en una representació bidimensional de diversos plànols o dir que Dalí és del corrent del surrealisme oníric - i, a més, l'exposició és desordenada.

28. Llegeix els textos següents i indica a quina o quines de les obres que s'exposen a continuació pertanyen. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

A.

Automatisme psíquic pur mitjançant el qual s'intenta expressar verbalment, per escrit o de qualsevol altra manera, el funcionament real del pensament. És un dictat del pensament, sense la intervenció reguladora de la raó, aliè a tota preocupació estètica o moral.

B.

Aquests eren els seus principals punts programàtics: antinaturalisme, antitradicionalisme, deshumanització, purisme, desinterès pels temes, geometrisme, nova concepció de l'espai (...) Moholy-Nagy va establir el decàleg de novetats aportades pel nou codi d'expressió: 1. Distorsió; 2. Gir dels objectes: el perfil és exhibit simultàniament de manera frontal; 3- Talls: l'ús de parts en lloc del total; (...) 5. Superposició de distintes vistes dels objectes. (...)

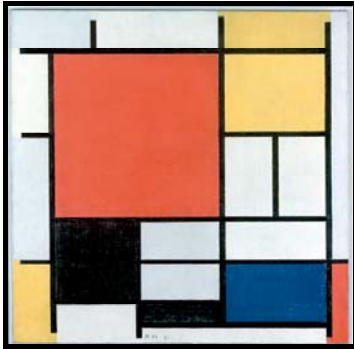
C

La forma és l'expressió exterior del contingut interior. (...) Dit pràcticament: el problema de la forma es converteix en la pregunta: ¿quina forma he d'emprar per arribar a l'expressió necessària de la meua experiència interior?

D

És un pintura de relacions amb només línia i color, és a dir, sense cap forma limitada ni representació particular. ¿És "pintura" encara? ¿O només és pintura decorativa? No és certament pintura pintoresca o tradicional. Si no s'aconsegueix en i per la línia i el color tota expressió plàstica possible només és decorativa. Tanmateix si, en canvi, ha aconseguit obeir la llei principal de la pintura, que només exigeix "l'expressió de relacions mitjançant la línia i el color, no és només pintura, sinó que a més és "veritable" pintura, aquella a qui no li cal recórrer a la forma limitada que afebleix l'expressió purament plàstica.

Obra 1



Obra 2



Obra 3



1. A correspon a l'obra 3
2. B correspon a l'obra 2
3. C correspon a l'obra 4
4. D correspon a l'estètica de l'obra 1

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

Obra 4



29. A quina avantguarda correspon cada obra? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'obra 1 és neoplàstica
2. L'obra 2 és surrealista
3. L'obra 3 és fauvista
4. L'obra 4 és expressionista

- a) 1, 2
- b) 3, 4,
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

30. A Catalunya ¿quin o quins moviments estètics van introduir les aportacions de l'impressionisme, postimpressionisme i avantguardes? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Noucentisme
2. Modernisme
3. Academicisme
4. Fauvisme

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

31. Llegeix els dos textos. A quina o quines estètiques plàstiques es correspondrien? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

Text A

El seu ideal era el retorn a les formes clàssiques, mediterrànies, a la pau de la natura, als valors tradicionals, i a una catalanitat que calia retrobar. (...) En pintura es volia fer un art català que representés Catalunya, que es reconegués d'una terra i d'una època determinada, la del moment, però dins les arrels comunes mediterrànies, dins la tradició clàssica comuna

(Un historiador de l'art)

Text B

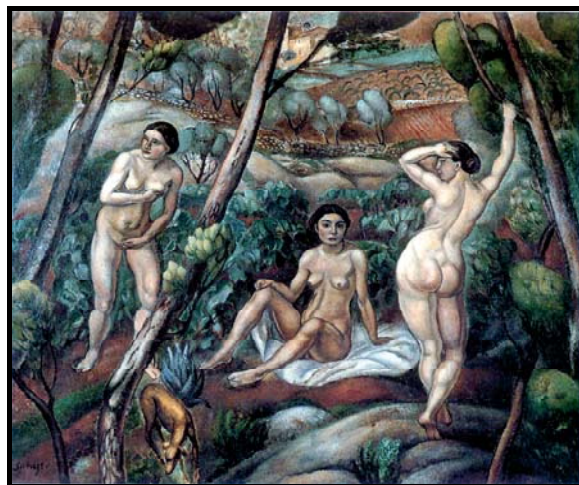
(davant d'aquest quadre)... *sentim de seguida la misteriosa afinitat de la nostra natura amb la de la terra i comencem a estimar-la amb voluntat creadora.*

(Joan Maragall)

- | | |
|--|-------------|
| 1. A es refereix a l'academicisme. | a) 1, 2 |
| 2. B es refereix al modernisme | b) 3, 4 |
| 3. Els dos textos es refereixen al noucentisme. | c) 3 |
| 4. A es refereix al noucentisme i B al modernisme. | d) 1, 2 i 4 |

32. Observa l'obra següent i digues, pel que fa a l'anàlisi formal, quina o quines de les afirmacions són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. Els colors purs, especialment els primaris, constitueixen el principal element compositiu.
2. La línia és important com a constructora de les figures.
3. La composició presenta una certa simetria amb els elements que configuren el quadre.
4. El quadre, pel que fa al ritme, està concebut en moviment



- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 4

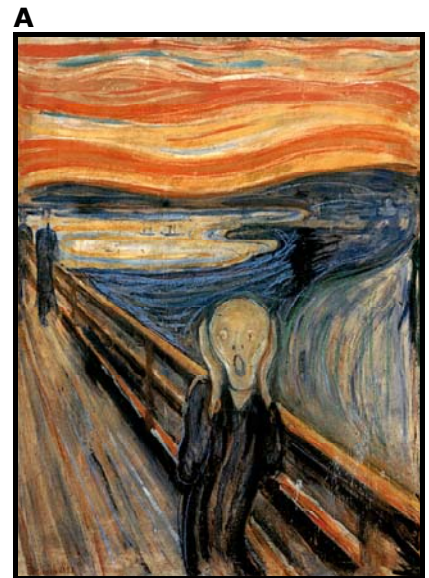
33. Digues pel que fa a la interpretació quina o quines de les afirmacions següents són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- | | |
|--|---------|
| 1. Aquesta obra tenia per finalitat la decoració de les institucions de la Mancomunitat de Catalunya ja que seguia els seus dictats estètics. | a) 1, 2 |
| 2. Es tracta de retrats de caire convencional de persones conegudes sota la influència del "esmorzar damunt l'herba" de Manet. | b) 2, 3 |
| 3. Es tracta d'un tema altament simbòlic que, a través de les dones, vol representar els tres components dels Països Catalans. | c) 3, 4 |
| 4. Es considera una obra d'estil noucentista que representa la voluntat d'identificar en la unió dels nusos femenins i del paisatge una visió catalana i mediterrània. | d) 4 |

34. L'obra A, pel que fa a la forma:

1. Hi predomina la corba, els colors primaris i la diagonal compositiva.
2. Es un quadre d'estètica expressionista perquè deforma la realitat en virtut de l'expressió de les emocions.
3. Hi predomina l'ús arbitrari dels colors ja que interessa estèticament la recerca de colors brillants i purs.
4. Representa diversos angles alhora en el mateix pla tot renunciant a la tridimensionalitat de la composició.

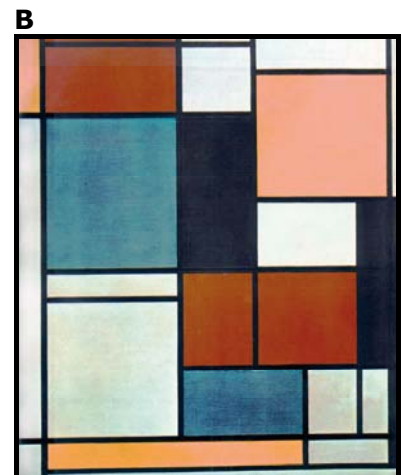
- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 4



35. L'obra B, pel que fa al contingut:

1. Aquesta obra expressa les emocions personals del seu autor i per aquesta raó tria els colors primaris perquè resulten més colpidors i excitants a la percepció.
2. La funció d'aquest quadre ens remet al decorativisme propi de l'estètica intel·lectual pròpia del cubisme portat a les seves darreres conseqüències i sense relació amb cap altre mitjà artístic (arquitectura, escultura, etc.)
3. L'autor d'aquesta obra expressa una actitud reflexiva i racional orientada al coneixement de la realitat essencial amagada darrere el món canviant de les aparences.
4. L'artista pretén visualitzar de manera racional i equilibrada una reflexió filosòfica (la teosofia) que propugnava l'existència d'una única veritat que sols seria possible superant l'individualisme i el que és particular.

- a) 1, 2
- b) 2, 3
- c) 3, 4
- d) 4



36. Quines de les afirmacions són certes referides a les dues obres? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. A és una obra surrealista que expressa el món del somni alliberat de la lògica.
2. A és expressa el reflex del món interior de l'artista caracteritzat per una solitud angoixada.
3. B pertany a l'estètica cubista caracteritzada per reduir tots els plànols al primer per mitjà de línies rectes i colors primaris.
4. L'obra B és una visualització d'una filosofia que proposa la dissolució de l'individu en una vida i cultura universal caracteritzada per l'equilibri, l'ordre i la racionalitat.
5. A i B pertanyen a dues estètiques diferents: A se situaria dins de les avantguardes intel·lectuals i B en les expressives.
6. A i B coincideixen a renunciar a la perspectiva tradicional tal i com s'havia produït a Occident des del Renaixement però mentre A tradueix emocions B, en canvi, intentar visualitzar pensaments de manera abstracta.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

Observa l'obra que tens a continuació on s'han col·locat alguns nombres i respon a les qüestions.

37. Pel que fa a la documentació es tracta de:

- a) Una pintura a l'oli sobre tela
- b) Una pintura sobre taula
- c) Es titula *Composició IV*
- d) L'autor és Salvador Dalí

38. Pel que fa a l'anàlisi formal:

- a) Pel que fa a la composició es renuncia absolutament a la perspectiva.
- b) La llum no és homogènia i l'artista realitza amb els elements del quadre un joc ric de contrallums.
- c) Els colors són purs i plans i les formes es distorsionen per adquirir un aspecte com d'ameba en moviment.
- d) Predomina la línia sobre el color i s'utilitza la tècnica precedents dels impressionistes.



39. ¿Quines afirmacions són certes respecte del tema? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. El que està marcat amb un 1 representa en primer terme la dona que escolta.
2. El que està marcat amb un 2 es refereix de manera distorsionada a un home que toca el llaüt.
3. El que està marcat amb un 5 es refereix a una taula.
4. El que està marcat amb un 3 es refereix al paisatge que es pot captar des de la finestra i el 4 representa un gos.
5. El que està marcat amb un 6 es refereix a un gat domèstic.
6. El contingut és una traducció al llenguatge estètic de l'automatisme surrealista d'un quadre holandès del segle XVII i d'aquí prové el títol d'aquesta obra.

- a) 1, 2, 3
- b) 4, 5, 6
- c) 1, 3, 5
- d) 2, 4, 6

40. Quina o quines afirmacions són certes respecte a la interpretació? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

1. L'estètica d'aquest quadre pretén expressar la voluntat de recuperació de la innocència d'una infantesa feliç.
2. L'autor del quadre volia ser realista però agafant només alguns elements de la realitat i distorsionant-los. El pintor pretenia conscientment fer una pintura anticubista.
3. El quadre s'inscriu dins de les estètiques constructives o intel·lectuals i no pretén, per tant, expressar moviments interiors sinó la representació d'un conjunt abstracte que combina color amb línia.
4. L'autor del quadre és considerat surrealista però no pas buscant la inspiració en el món oníric o paranoic sinó en la senzilla espontània dels nens o dels malalts mentals.

- a) 1, 2
- b) 3, 4
- c) 3
- d) 1, 2 i 4

41. Passada la segona guerra mundial el centre de l'art es va localitzar sobretot a:

- a) Nova York
- b) París
- c) Roma
- d) San Francisco (Califòrnia)

42. Relaciona les frases de la columna 1 (lletres majúscules) amb les de la columna 2 (números). Indica una de les opcions encapçalades per lletres.

Columna 1	Columna 2
A. L'abstracció lírica del primer Kandisnki...	1. Es considera un antecedent de l'expressionisme abstracte i de les tendències informalistes de després de la segona guerra mundial.
B. El fet en si de pintar i, fins i tot de pensar que la pintura té vida pròpia mentre s'està realitzant...	2. Es considera una de les raons de la caiguda de París com a centre mundial de l'Art a partir de 1945
C. L'obra d'alguns pintors expressionistes anteriors a 1945...	3. Es considera la principal finalitat d'algunes tendències informalistes com l' <i>Action Painting</i> .
D. La conversió en matèria artística de l'al·luvi d'imatges creada per la cultura de masses...	
E. El predomini dels EUA després de la segona guerra mundial...	

- a) A1, B3, C3, E2
- b) A1, B3, C1, E2
- c) A2, B1, C1, D2
- d) A2, B1, C3, D2,

43. Observa les dues imatges i digues quina o quines afirmacions sobre aquestes obres són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

A



B



1. A és una obra que seguint la pervivència de la influència surrealista, aïlla un objecte quotidià i, en canviar-li els colors sense perdre el format, el transforma en una expressió onírica de l'inconscient.
 2. B és una obra que pertany a l'abstracció pròpia del *pop art* anomenat també expressionisme abstracte perquè pretenia potenciar la realització de l'art atansant-lo a totes les persones prescindint de la seva capacitat tècnica.
 3. A i B, tot i que a partir de formats diferents, pertanyen a la mateixa estètica de la postguerra, tenen els mateixos objectius i potencien la mateixa expressivitat.
 4. A pertany a una estètica que tenia com a objectiu trencar la frontera entre art i vida i aconseguir transformar en obres plenes d'artisticitat els objectes d'ús popular.
 5. B és una obra realitzada amb la tècnica del *dripping* i que va dur l'estètica de l'expressionisme abstracte a les seves últimes conseqüències.
 6. A i B pertanyen a dues estètiques diferents dels moviments pictòrics de la postguerra. El primer pertany a l'anomenat *pop art* i el segon a l'anomenada *action painting*.
- a) 1, 2, 3
 - b) 4, 5, 6
 - c) 1, 3, 5
 - d) 2, 4, 6

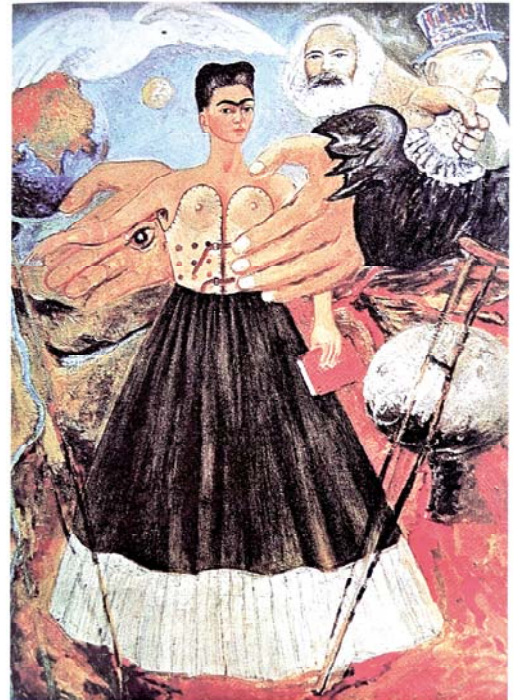
Observa la imatge següent i respon les preguntes que es fan a continuació sobre aquesta obra.

44. Pel que fa a la documentació aquesta obra:

- a) És un pintura a l'oli en suport de fusta.
- b) Va ser realitzada abans de la mort de Stalin (1953)
- c) Es troba actualment al MOMA de Nova York
- d) Va ser realitzada per William de Kooning

45. Quines afirmacions són certes pel que fa a l'anàlisi formal? Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- 1. Renuncia a la perspectiva.
 - 2. El dibuix és precís amb gran precisió del detall.
 - 3. Estructura l'obra amb un triangle compostiu.
 - 4. Es considera d'estil surrealista però la persona que va pintar el quadre ho negava i afirmava: *no pinto el que somnio sinó el que visc*
- a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2, 4



46. El tema constitueix fonamentalment:

- a) Una apologia del comunisme.
- b) Una representació onírica.
- c) Un autorretrat.
- d) Una representació lúdica.

47. La part superior esquerra simbolitza:

- a) El sol del marxisme que il·lumina el món.
- b) La tranquil·litat dels països asiàtics.
- c) La profunditat de la filosofia marxista.
- d) Els països comunistes que porten la pau.

48. La part superior dreta simbolitza:

- a) La imatge de Déu i el seu poder
- b) La força del marxisme per escanyar l'imperialisme
- c) Dos moments de la història revolucionària
- d) Representacions oníriques

49. La part dreta mitjana i inferior simbolitzen:

- a) La defensa de la revolució socialista.
- b) La bomba atòmica sobre Hiroshima.
- c) La passió política de la persona autora del quadre.
- d) La zona imperialista del món amb la lògica de la guerra nuclear.

50. Indica quina o quines afirmacions sobre el contingut són certes. Tria una de les opcions encapçalades per lletres.

- 1. La dona representada en primer plànol no és cap personatge concret sinó l'al·legoria de la humanitat.
 - 2. El quadre en la seva totalitat representa fragments onírics sense lògica interna referits a la ideologia de la persona autora del quadre.
 - 3. Les dues mans encarnen el comunisme amb l'ull de la seva saviesa i el llibre que porta el personatge centra a la mà és el llibre roig de Mao Zedong.
 - 4. Les crosses que cauen simbolitzen l'alliberament social de la societat a través de la revolució marxista.
- a) 1, 2
 - b) 3, 4
 - c) 3
 - d) 1, 2 i 4

51. Pel que fa a la funció,

- a) Probablement la finalitat del quadre sigui l'intent de l'artista per refugiar-se en l'esperança de la revolució i donar sentit als seus dolors físics personals i alhora ser útil a la propagació de la ideologia comunista.
- b) Es tracta d'un quadre amb finalitat comercial per ser presentat a una exposició tal i com era normal en el món posterior a la segona guerra mundial.
- c) Aquest quadre, com és propi de la majoria de les avantguardes a partir del 1945, té una funció estètica.
- d) El quadre va ser produït amb finalitat exclusivament propagandística encarregat pel Partit Comunista mexicà.

Quadre 12**Síntesi de la PCO núm. 8****PCO 8: La plàstica del segle XX**

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
1	El concepte d'avantguarda	<i>Definir, identificar i aplicar el concepte d'avantguarda en el món de la plàstica del segle XX</i>	Informació	Baixa
2	"		"	Mitjana
3	El context històric	<i>Identificar i relacionar les característiques de l'avantguarda amb els grans canvis històrics de la primera meitat del segle XX</i>	Comprensió/aplicació	"
4	"	<i>Situar de manera correcta les principals avantguardes en el temps, tant pel que fa a la successió com a la simultaneïtat.</i>	Informació	Baixa
5	"	<i>Relacionar els fenòmens històrics de l'imperialisme i el colonialisme amb l'estètica de les avantguardes</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
6	"	<i>Relacionar la psicoanàlisi de Freud i la teoria de la relativitat d'Einstein amb l'estètica de les avantguardes</i>	"	"
7	Les primeres avantguardes	<i>Identificar algunes obres que no entrin necessàriament a les PAU d'acord amb l'aplicació de les característiques de cada avantguarda.</i>	"	Alta
8	"	<i>Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes.</i>	"	"
9	"	"	Anàlisi	Baixa
10	"	<i>Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantgardistes.</i>	"	Mitjana
11	"	<i>Comparar i comentar obres de les PAU d'escultura d'acord amb l'esquema de comentari exposat a classe (documentació, anàlisi formal i interpretació)</i>	"	"
12	"	"	Comprensió/aplicació	Baixa
13	"	"	"	Mitjana
14	"	"	Anàlisi	"
15	"	"	Comprensió/aplicació	Baixa
16	"	"	"	"
17	"	"	Anàlisi	Mitjana

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
18	"	"	"	"
19	"	<i>Aplicar l'esquema de comentari de pintura a obres de les PAU.</i>	Comprensió/aplicació	Baixa
20	"	"	"	"
21	"	"	Anàlisi	"
22	"	"	"	Mitjana
23	"	"	"	Alta
24	"	<i>Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes.</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
25	"	"	"	"
26	"	"	"	"
27	"	<i>Avaluar textos sobre obres d'art segons criteris d'excel·lència, bé, mediocritat o suspens d'acord amb raons argumentades.</i>	Avaluació	Alta
28	"	<i>Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes. Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantguardistes.</i>	Comprensió/aplicació	"
29	"	<i>Identificar algunes obres que no entrin necessàriament a les PAU d'acord amb l'aplicació de les característiques de cada avantguarda. "</i>	"	"
30	"	"	I "	Baixa
31	"	<i>Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes. Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantguardistes.</i>	"	Alta
32	"	<i>Aplicar l'esquema de comentari de pintura a obres de les PAU.</i>	Anàlisi	Mitjana
33	"	"	"	Alta
34	"	"	"	Mitjana
35	"	"	"	"
36	"	"	"	Alta
37	"	"	Informació	Baixa
38	"	"	Anàlisi	Mitjana
39	"	"	"	Alta
40	"	"	"	"

Pregunta	Contingut	Objectiu de referència	Competència	Dificultat
41	Les segones avantguardes	<i>Situar Nova York en particular i els EUA en general com a nou centre de la producció plàstica a resultes de la segona guerra mundial.</i>	Informació	Baixa
42	"	<i>Relacionar aspectes del context històric amb les estètiques informalistes i l'Action Painting.</i>	Comprensió/aplicació	Mitjana
43	"	<i>Aplicació de l'esquema de comentari al quadre de Frida Khalo</i>	"	"
44	"	"	Anàlisi	Baixa
45	"	"	"	Mitjana
46	"	"	"	"
47	"	"	"	Alta
48	"	"	"	"
49	"	"	"	"
50	"	"	"	"
51	"	"	"	Mitjana

El quadre 12 com en les altres PCO presentades fins ara permet verificar la seva consistència interna, l'ordre lògic del discurs i el gruix concentrat ja a aquestes alçades del curs en les obres de comentari de les PAU en un moment en què l'alumnat necessita més que en cap altre moment concentrar-se i centrar-se en aquesta tasca. En la pàgina següent s'exposa la graella de correcció d'aquesta prova.

HISTÒRIA DE L'ART

PROVA: Plàstica del segle XX

COGNOMS

NOM

Marca amb una X de les respostes en lletres les que consideris correctes. Només hi ha una sola resposta correcta per a cada pregunta.

1	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	2	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
3	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	4	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
5	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	6	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
7	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	8	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
9	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	10	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
11	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	12	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
13	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)	14	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
15	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	16	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
17	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	18	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>
19	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	20	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
21	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	22	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)
23	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	24	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
25	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	26	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
27	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)	28	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
29	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	30	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
31	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	32	a)	<input checked="" type="checkbox"/>	c)	d)
33	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>	34	<input checked="" type="checkbox"/>	b)	c)	d)
35	a)	b)	<input checked="" type="checkbox"/>	d)	36	a)	b)	c)	<input checked="" type="checkbox"/>

37		b)	c)	d)	38	a)	b)		d)
39	a)	b)	c)		40	a)	b)		d)
41		b)	c)	d)	42	a)		c)	d)
43	a)		c)	d)	44		b)	c)	d)
45	a)		c)	d)	46		b)	c)	d)
47	a)	b)	c)		48	a)		c)	d)
49	a)	b)	c)		50	a)	b)		d)
51		b)	c)	d)					

Nombre de respostes
marcades

Nombre d'encerts

Qualificació

Signatura de l'alumne/a:

Amb l'explicitació de la graella correctora, que permet verificar l'aleatorietat en la disposició de les preguntes es tanca la presentació d'aquest instrument essencial de recerca en la present investigació.

Es conclou aquest capítol explicitant els mecanismes quantitatiu de la seva puntuació.

2. Criteris quantitius de correcció.

El criteri de correcció s'ha establert a partir de la coneguda i contrastada fórmula:

$$\text{Encerts} - \frac{\text{Errors}}{N - 1}$$

En aquesta fórmula –vàlida per a les PCO que tenen un nombre constant de respostes i distractors per pregunta i, alhora, només una resposta correcta per pregunta- N és el número d'enunciats per pregunta (en aquest cas "4", per tant la divisió dels errors es realitza sempre per 3). L'aplicació d'aquesta fórmula, contrastada per la pràctica, disminueix la possibilitat d'obtenir qualificacions injustes com a conseqüència dels encerts a l'atzar. És penalitzat l'error i, en canvi, no és penalitzada la resposta en blanc. Així, per exemple, dues proves que hagin encertat set respostes de deu preguntes poden donar qualificacions diferents segons hagin respost a totes les qüestions o bé s'hagin respost de forma encertada. Així, per exemple, en una prova en la que s'hagin contestat les deu preguntes (amb tres errors) i, en una segona, on també es donin set encerts però amb tres de les deu respostes en blanc es donaran les següents qualificacions:

$$7 - \frac{3}{4 - 1} = 6, \text{ en el cas de la primera, i } 7 - \frac{0}{4 - 1} = 7, \text{ en la segona}$$

En aquesta recerca hem demanat al professorat participant que ens trameti el nombre de preguntes contestades i el nombre de preguntes encertades de cada PCO per a cada alumne/a de la mostra. M'he limitat, doncs, a constatar els resultats numèrics que el professorat declara haver obtingut a l'hora d'aplicar la graella de correcció. El criteri de qualificació (50% = aprovat o més o menys) s'ha

deixat a mans de cada professor. Pel que fa a aquesta tesi l'únic que ens interessava era la informació del grau d'assoliment de la PCO. Això permetrà matisar també la relació o correlació entre els resultats de les PCO i els de les proves obertes. El proper capítol es tancarà amb les proves obertes i altres eines el conjunt d'instruments de la recerca.

3. Recapitulació

En aquest llarguíssim capítol s'ha presentat el més fonamental dels instruments de recerca: les PCO d'història de l'Art. Ja que l'objectiu fonamental de la tesi i, en especial, la seva hipòtesi pretén validar o verificar fins a quin punt les PCO col·laboren o poden col·laborar en l'eficiència de l'aprenentatge dins dels canons habituals amb què avui majoritàriament la jutja el professorat corrector de Secundària a les proves de les PAU.

Així, doncs, s'han presentat les quatre PCO corresponents al primer quadrimestre –temàtica: art antic– que han estat efectuades per la meitat dels alumnes de la mostra. A continuació s'han presentat les quatre PCO corresponents al segon quadrimestre –temàtica: art contemporani– que han estat efectuades per l'altra meitat dels alumnes de la mostra.

A més de la presentació de cada PCO –i de la seva reproducció exactament idèntica amb què s'ha realitzat amb l'alumnat– s'han elaborat de cadascuna tres quadres. El primer relacionava els objectius didàctics amb les preguntes; el segon constituïa la taula d'especificacions i, finalment, el tercer resumia sintèticament tota la prova relacionant contingut, objectius, competència i grau de dificultat.

Aquests quadres constituïen una radiografia de cada prova. Permetien observar-ne les característiques i justificar-les i, a més, mostraven –o així ho crec– la coherència del discurs, les necessitats específiques de la preparació per a les PAU i l'ordre de les preguntes en funció de l'esquema del contingut presentant a l'aula. Aquests aspectes són essencials per entendre la singularitat d'aquesta tesi: no es tracta en cap cas de discriminar un ordre d'alumnes per eficiència, sinó d'utilitzar

la prova com un element d'aprenentatge i síntesi que desemboca, posteriorment, en una més gran eficiència en la manifestació del saber en les proves obertes.

Capítol VII

El disseny de la recerca IV

CAPÍTOL VII: DISSENY DE LA RECERCA IV

Acabo en aquest quart apartat la secció de la tesi destinada al disseny de la recerca. Com s'ha dit en els capítols precedents calia comparar, a partir d'una prova idèntica d'assaig obert, els resultats d'aprenentatge assolits per tot l'alumnat participant en la recerca –haguessin fet o no les PCO— al final de cada quadrimestre. Aquesta prova s'ha passat a tot l'univers de la mostra i ha estat jutjada per dos professors/es externs de la matèria amb els mateixos criteris. Per obtenir els resultats d'acord amb els criteris d'avaluació s'ha fet la mitjana entre les dues notes –la de cada professor-corrector—sempre que la diferència entre les dues no superés els dos punts de diferència. En cas de superar aquesta diferència s'ha procedit a fer una tercera avaluació i s'ha extret la mitjana amb el resultat més proper dels dos anteriors. Els resultats d'aquesta avaluació han estat claus per verificar la hipòtesi. Així, doncs, en aquesta darrera part dedicada al disseny de la recerca descriu les proves d'assaig obert (PO) amb els seus criteris d'avaluació i en justifico el seu disseny.

Com que no he volgut reduir la recerca només als meus alumnes, he pretès també que quinze centres més compartissin aquesta experiència. A més, a fi de disposar d'informació contrastada, enllà de les dades numèriques aportades per les PCO i les PO, ha semblat metodològicament procedent la necessitat de realitzar una enquesta al professorat just al final de l'experiència i, a més, realitzar una entrevista semiestructurada amb cadascun d'ells durant el mes de juny de 2009, just al final del treball de camp i quan l'experiència del passí de les PCO ha estat més recent. Així, doncs, en aquest capítol exposo i comento, a banda de la PO, l'enquesta adreçada al professorat experimentador i l'esquema de les entrevistes.

D'aquesta manera conjumino tècniques quantitatives i qualitatives, la qual cosa em permet afinar molt més els resultats de la recerca pel que fa a la hipòtesi i als objectius. La transcripció de les entrevistes es troba en l'annex 4.

1. Les PO del primer quadrimestre

Durant el primer quadrimestre del curs la majoria de l'alumnat objecte d'aquesta recerca estudiava l'art clàssic. Quatre centres, però, iniciaven l'assignatura per les unitats didàctiques corresponents a l'art modern. Així, doncs, calia dissenyar una PO dedicada a l'art clàssic que passarien tots els alumnes que l'haguessin cursat – tant si havien passat com si no les PCO—i també calia redactar una PO dedicada a l'art modern. Tots els alumnes que cursaven art modern havien estat destinats a efectuar les PCO durant el segon quadrimestre, és a dir, en la part dedicada a l'art contemporani.

Durant el segon quadrimestre estava previst, com ja s'ha explicat anteriorment, que tot l'alumnat de la mostra cursés les unitats didàctiques de l'art contemporani. Passarien les PCO aquells centres que havien començat el programa per l'art modern i també aquells centres que no havien passat les PCO en els temes d'art clàssic. Així, doncs, per poder comparar els resultats d'aprenentatge entre els qui havien realitzat les PCO i els qui no les havien passades –fos en el quadrimestre que fos—calia dissenyar tres proves obertes, a saber: una PO d'art clàssic; una PO d'art modern; i, finalment, una PO d'art contemporani. La PO d'art clàssic i la PO d'art modern es van passar al final del primer quadrimestre –alguns centres la van passar abans de les vacances de desembre i la majoria a finals de gener-. La PO d'art contemporani es va passar al mes de maig abans de les avaluacions finals.

Dissenyar PO per a segon de batxillerat no va resultar especialment difícil. Tot el professorat de segon de Batxillerat que imparteix història de l'art sol posar proves molt similars a les que es plantegen a les PAU a fi d'entrenar l'alumnat en la

resolució d'aquest tipus d'exàmens. Vaig optar per dissenyar les proves de la mateixa manera i amb les obres que són al llistat de les proves d'accés. D'aquesta manera aconseguia també homogeneïtzar el tipus de prova amb els hàbits d'activitats d'avaluació de l'alumnat, aspecte que, sens dubte, col·laborava a la fiabilitat de la recerca. La fiabilitat dels resultats podria posar-se en dubte si tinguéssim en compte que cada professor avalua amb un sistema diferent i a partir d'obres d'art distintes. El fet, però, que tot el professorat tendeixi, per cultura tradicional, a posar una activitat d'avaluació similar a la de les PAU i d'acord amb les obres d'un llistat oficial esbandia qualsevol dubte sobre aquest supòsit de manca de fiabilitat.

Tanmateix en les proves corresponents a l'art antic o clàssic i a l'art modern em va semblar, d'acord amb el parer del meu director de tesi, afegir una petita diferència basada en la comparació d'obres artístiques. D'aquesta manera, si s'esqueia, també es podia valorar i matisar algunes diferències en els resultats.

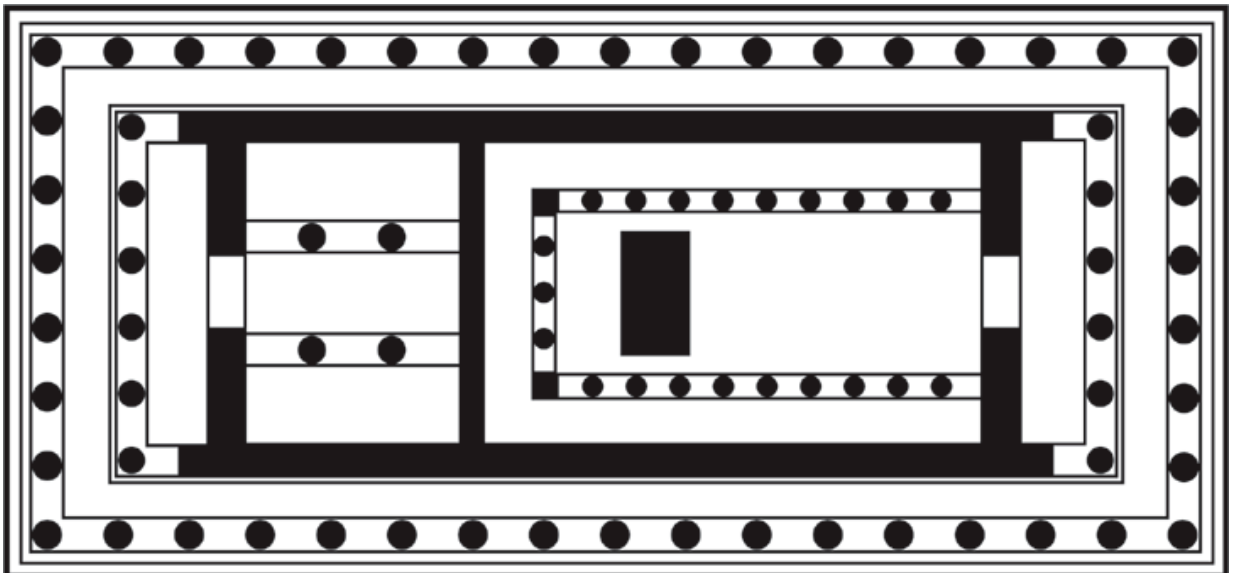
Els criteris d'avaluació –que havien de ser únics per a tots els exàmens i que eren els que havien de tenir present els correctors externs—també es van triar en funció dels que s'utilitzen per qualificar els exercicis de les PAU d'aquesta disciplina. Amb tot, es van precisar molt més per facilitar als correctors el detall a l'hora de valorar les proves de l'alumnat.

A continuació es presenten i es comenten les PO d'art clàssic i d'art modern amb els seus criteris de correcció.

1.1 La PO d'art clàssic

A) Observa les imatges següents i respon a les preguntes:

"El Partenó"

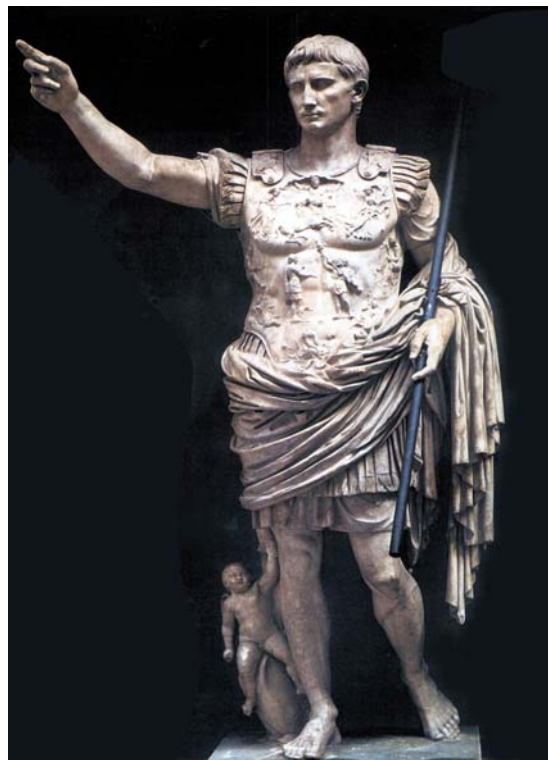


1. Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la breument amb el context històric. [1 punt]
2. Digueu a quin estil pertany l'obra i descriviu els elements més importants d'aquest. Comenteu els espais. Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció. [2,5 punts]
3. Resumi el significat i la funció de l'obra [1,5 punts]

B) Observa les dues imatges següents i respon la pregunta que ve a continuació:



"Hermes amb Dionís infant"



"August de Prima Porta"

4. **Compara** les dues obres tot establint les **similituds** i les **diferències** entre elles d'acord amb el següent esquema: **a)** breu situació en el temps de les obres i del seu context històric; **b)** anàlisi formal i establiment argumentat de l'estil de cadascuna; i **c)** iconografia, significats i funcions. **[5 punts]**.

En el temari que concreta el currículum d'Història de l'Art a les PAU, i en les obres que eren objecte de comentari obligat hi constaven només l'arquitectura i l'escultura. Tot i que hi havia també una pintura pompeiana, la majoria de les obres són d'edificis i d'escultures de volum rodó o de relleus. Preceptivament, en les proves de les PAU, si hi apareix una obra arquitectònica també hi ha de sortir almenys una representació gràfica d'un alçat o planta de l'edifici que es proposa.

Les proves de les PAU, tal com s'ha explicat en el capítol corresponent, constaven de dues parts. En la primera part es demanava l'esquema de comentari d'una obra artística (escultura, arquitectura o pintura, segons l'obra que s'ha triat per comentar) i l'aplicació d'aquest comentari a una obra concreta extreta del llistat d'obres d'art contemporani. En la segona part es proposaven tres obres: una de clàssica, una de medieval i, finalment, una de moderna. Es demanava a l'alumnat que en triés una i que respongués tres qüestions (si es tractava d'una obra arquitectònica), o de quatre si era una obra pictòrica o escultòrica.

Així, doncs, com que a les PAU del curs 2008-2009 l'obra que s'havia de comentar d'acord amb un esquema propi era la contemporània, aquesta pregunta es va obviar ja que l'alumnat no s'havia preparat cap obra antiga d'acord amb la formulació que es feia a les PAU. Per aquesta raó es van proposar els tres enunciats fixos que apareixen en les proves d'accés d'història de l'art per a les obres clàssica, medieval o moderna.

En conseqüència vaig proposar, en una primera part, una imatge exterior del Partenó acompanyat de la seva planta i, sobre aquestes dues imatges, vaig formular les mateixes preguntes fixes de les PAU en el supòsit que hi sortís també aquesta obra. Són els enunciats de les preguntes que tots els professors i

professores d'història de l'art proposem en aquest nivell educatiu en vistes a entrenar, com s'ha dit, l'alumnat per a les proves d'accés a la universitat. Aquest primera part de la prova valia un total de cinc punts tal i com s'especifica al final de cada qüestió. La mateixa valoració que a les PAU.

La segona part de la prova contemplava una petita diferència pel que fa a les proves de les PAU. Vaig proposar la comparació entre dues obres escultòriques – que lògicament són a la llista de les PAU—sobre les quals vaig demanar un esquema de lectura en la formulació de la pregunta. Sempre he estat del parer, didàcticament parlant, que per poder valorar adequadament una activitat d'avaluació en què es demana un "comentari" cal explicitar prèviament, si es vol qualificar correctament, quin és l'esquema d'aquest comentari. Això és el que he proposat en aquesta comparació:

Compara les dues obres tot establint les **similituds** i les **diferències** entre elles d'acord amb el següent esquema: **a)** breu situació en el temps de les obres i del seu context històric; **b)** anàlisi formal i establiment argumentat de l'estil de cadascuna; i **c)** iconografia, significats i funcions. [5 punts].

Aquesta qüestió respon a l'esquema genèric que hem fet servir per comentar una obra escultòrica. Aquest esquema s'ha ensenyat a tothom, tant als cursos que passaven per proves de correcció objectiva com si es tractava d'alumnes que no les haguessin passades en aquest quadrimestre. Tal i com està formulada la pregunta, a més de verificar el que l'alumnat pot saber de cada apartat, ens permetia diferenciar com a tendència estadística si aquest esquema l'han après millor els qui han passat les PCO –on es treballava amb molta precisió en l'ordre del discurs el comentari d'una obra escultòrica—que no pas els altres. D'altra banda, com es pot observar, conté la meua opció d'assenyalar sempre l'esquema de comentari quan s'està a les beceroles del seu aprenentatge. Més endavant,

òbviamment, també m'agrada que l'alumnat voli sol i comenti lliurament les obres. Però la llibertat, a parer meu, en aquest cas, ha de venir precedida d'una aprenentatge sòlid, argumentat i ben construït. I, al principi, conduït.

A continuació es reproduïxen els criteris de correcció d'aquesta prova.

PROVA OBERTA D'ART CLÀSSIC: CRITERIS DE CORRECCIÓ

A. Criteris generals de tipus formal per a totes les preguntes.

Correcció, claredat i fluïdesa en el llenguatge.

Es pot pujar o abaixar fins a 1 punt en conjunt segons la qualitat de l'ortografia, la sintaxi i la coherència i cohesió textual.

B. Qualitat de les respostes a les qüestions de l'obra arquitectònica.

1a qüestió

- Situa l'obra en el temps (període o segle), indica almenys dues característiques del context històric i els relaciona amb l'obra **(1 punt)**.
- Situa l'obra en el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra **(0'75 punts)**
- No situa l'obra en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament **(0'50 punts)**
- No situa l'obra en el temps i s'equivoca en el context històric . (No es qualifica la qüestió).

2a qüestió

L'alumnat ha de descriure o exposar els trets generals de l'estil al qual pertany l'obra.

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de l'obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació i sense ignorar cap element formal important. **(1 punt)**
- Comenta l'estructura i els espais utilitzant elements visibles de l'obra **(1'5 punt)**
- Per cada característica rellevant i important que equivoca **(descompte de 0'20 punts)**. Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es

deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.

3a qüestió

- Resumeix adequadament el significat i/o la funció de l'obra escollida **(1,5 punts)**
- Indica de manera aproximada el significat i/o la funció de l'obra escollida però de manera poc clara i desordenada **(entre 0'5 i 1 punt)**
- Divaga sense concretar. No es qualifica la qüestió.

C. Qualitat de la resposta a la pregunta sobre comparació de dues obres escultòriques

En aquesta pregunta oberta se li demana a l'alumnat una composició basada en un comparació i se li indica un esquema. A continuació s'indiquen els criteris de correcció en relació a l'esquema.

Primer punt de l'esquema

- Situa les dues obres en el temps (període o segle), indica almenys una característiques del context històric de cadascuna i les relaciona amb les obres indicant clarament que aquesta separació en el temps de les dues obres escultòriques és una diferència important. A destacar la similitud que ambdues obres són d'autors italians. **(1 punt)**.
- Situa les obres en el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra **(0'75 punts)**
- Només situa correctament una de les obres en el temps i/o les relaciona amb el context històric **(0,50 punts)**

- No situa les obres correctament en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament o manifesta alguna semblança **(0'50 punts)**
- No situa les obres en el temps i s'equivoca en el context històric. No es qualifica la qüestió.

Segon punt de l'esquema

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de cada obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació sense ignorar cap element formal important i contrastant-los adequadament . **(1 punt)**
- Per cada característica rellevant i important que equivoca en les dues obres **(descompte de 0'20 punts)**. Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.
- Es podrà pujar **0,25 punts** si el format de comparació en la redacció està ben assolit.

Tercer punt de l'esquema (I): iconografia

- Identifica i comenta els dos temes iconogràfics adequadament assenyalant que en un cas es tracta de temàtica mitològica i en el segon d'un retrat. **(1'5 punts)**
- Identifica els temes però no els comenta de manera suficient (no parla de la procedència o bé del tractament, etc.) **(1 punt)**
- Identifica bé els temes però no els comenta ni els compara **(0'75 punts)**

Tercer punt de l'esquema (II): significats i funcions

- Resumeix correctament el(s) significat(s) i funció de les dues obres contrastant-les bé **(1,5 punts)**
- Explica les funcions però no dóna cap significat o els equivoca **(0'75 punts)**
- Explica algun significat però no la funció **(0'75 punts)**
- Si s'equivoca en el significats i en la funció o els ignora la qüestió no es qualifica.

Per facilitar la tasca dels correctors externs es van precisar molt més les informacions rellevants i els criteris de comparació.

INFORMACIÓ SOBRE EL COTINGUT DE LES PREGUNTES

"El Partenó"

a) Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la amb el context històric.

Datació: 447-432 a.C. Segle V a.C.

Ubicació: A la ciutat d'Atenes, a l'acròpolis.

Autor: Ictinos i Cal·lícrates, sota la supervisió de l'escultor Fídies.

Context històric:

L'essencial

L'alumnat hauria de respondre amb les seves pròpies paraules que l'obra se situa al segle **V a.C.**, a Atenes, a l'anomenat **segle d'or**. Pel que fa al context històric hauria de dir que l'**època clàssica** es va caracteritzar especialment pel desenvolupament del comerç i de les classes mitjanes i per l'aparició de la "**democràcia**" atenesa, època de màxima esplendor de la cultura grega, especialment en el període liderat per Pèricles (443-429). Va ser durant l'època clàssica que els grecs van guanyar les guerres mèdiques contra els perses i van reforçar la seva identitat. Els grans filòsofs grecs són d'aquesta època (Sòcrates, Plató, Aristòtil), època que també va contemplar grans realitzacions científiques (com les del metge Hipòcrates) i literàries (la tragèdia grega i el desenvolupament dels espectacles teatrals).

La cultura i l'art grec es caracteritzaran per la seva **dimensió humana**. El fet que la vida comercial fos tan important i que la seva estructura política no superés l'àmbit de

la **polis** o **ciutat-estat** ajuda a explicar, en part, aquesta dimensió humanitzadora. Una població reduïda, obligada a conviure en un espai relativament limitat i en una economia oberta cap enfora (comerç mediterrani) semblen explicar, parcialment, la progressiva “**humanització**” de lleis, costums i religions ben diferents del despotisme dels imperis orientals (assiris i perses). **La democràcia, el pensament racional i una religió amb divinitats de forma humana i amb les mateixes passions que els humans són el reflex d’aquesta humanització progressiva que culminarà just en aquest període anomenat clàssic (segles V i IV aC).**

b) Digueu a quin estil pertany l’obra que heu triat i descriuiu-ne els elements més importants. Comenteu-ne l’estructura i els espais.

Estil: grec clàssic. **Característiques:** **sistema constructiu** arquivat. Ordre dòric amb fris jònic interior. Temple octàstil. **Material** de construcció: el marbre del Pentèlic i fusta. Els **trets més importants** que caracteritzen aquest nou estil i que són presents en aquest temple són:

- la planta rectangular.
- elements de suport: la columna dòrica (sense base) amb estries al fust i amb capitell senzill (collaret, equí i àbac).
- Proporció atípica vuit columnes a la façana principal i disset als laterals.
- Elements suportats: coberta inclinada a dues aigües, que, a les dues façanes, desemboca en els frontons respectius. Relleus en els timpans.
- Aixecat sobre estilòbat i dos estereòbats o *krepis*, que constitueixen les escalinates que donen accés a l’edifici.
- Entaulament amb arquivat, fris amb tríglifs mètopes, i la cornisa.

- Correccions òptiques, línees rectes que es corben i s'inclinen per corregir les distorsions òptiques que causa la perspectiva en el conjunt. Això dóna més harmonia al disseny extern (columnes amb èntasi, separació entre columnes.....).
- Policromia. Originàriament el Partenó era policromat.
- Escala humana. Predomini línees rectes.

Organització de l'espai: cel·la interior dividida en dues estances comunicades. La sala gran contenia l'estàtua de la deessa. L'altra, més petita, l'opistòdom, guardava el tresor del temple.

L'essencial

L'alumnat amb les seves pròpies paraules hauria d'exposar com a mínim que es tracta d'una obra d'estil grec i hauria de fer referència de manera coherent al **sistema constructiu, al material**, als trets més importants de **l'estil** visualitzats a la imatge distingint elements de suport d'elements suportats.

Pel que fa a **l'espai** l'alumnat hauria de referir-se de manera clara, tot i que amb el seu propi estil, a la descripció de la **planta** i de les dues cel·les. Caldria referir-se també d'alguna manera a les **correccions òptiques** per justificar la proporció, simetria i equilibri de l'edifici.

c) Resumiu el significat i la funció.

És tracta d'un edifici **religiós**. No era pròpiament un temple de culte interior, ja que no hi havia altar, sinó que tenia com a funció ser la casa de la deessa Atena. Dedicat per tant, a Atena Parthenos, com a casa de la dea, lloc on es desava la seva estàtua. És una ofrena dedicada a la divinitat i, a la vegada, és una demostració de la grandesa de la ciutat d'Atenes.

El Partenó estava decorat amb relleus esculpits per Fídies dedicats a Atena i a Posidó. Al frontó oriental, el relleu del **timpà** representa el naixement d'Atena i a l'occidental la disputa entre Atena i Posidó per esbrinar qui esdevenia el protector oficial de la ciutat. A les **mètopes** s'hi representen escenes mitològiques referides a la Gigantomàquia, l'Amazonomàquia i la Centauromàquia. En el **fris** s'hi representa la processó de les Panatenees.

El temple, com tota l'acròpolis, fou impulsat per Pèricles i una comissió d'obres integrada per amics seus, entre els quals els artistes Ictinos i Fídies.

L'essencial

L'alumnat ha de dir amb les seves paraules que es tracta d'una obra de **caràcter religiós** (significat) però que com edifici no és pròpiament de culte, és la casa de la deessa Atena (funció).

Hermes amb Dionís infant i August de Prima Porta

L'alumnat en forma de redacció i amb les seves pròpies paraules ha d'elaborar una comparació en la qual constin les següents similituds i diferències a partir de l'esquema indicat en la pregunta.

Primer punt de l'esquema: a) breu situació en el temps de les obres i del seu context històric.

	Hermes	August
Similituds		
Diferències	<p>És una obra esculpida en el segle IV aC. Estil grec clàssic (post). Referència al context de les guerres del Peloponès i inici de canvi. Trencament de l'homogeneïtat del període clàssic. Iniciador d'un nou llenguatge.</p>	<p>És una obra realitzada al segle I aC (20 aC); i la còpia al segle I dC. (14 dC). Estil romà imperial. Per a la mansió de Lívia. Referència a la romanització.</p>

Segon punt de l'esquema: b) anàlisi formal

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de comparar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtic l'esquema de l'anàlisi formal explicitat a classe.

	Hermes	August
Similituds	<p>Coincideixen les dues en la forma: es tracta de figures exemptes, i dempeus, són grups, la tècnica és la talla i el material és el marbre. Podríem concretar que l'original d'August era una fosa de bronze.</p> <p>Composició: les dues escultures presenten el <i>contrapostto</i>. Concretar que a la d'Hermes l'eix de l'escultura forma una petita S; és l'anomenada corba praxitel·liana. Aquesta S és formada pel peu dret endarrerit i la corba del maluc fins al cap. També es comprova en la d'August. Influències de Policlet en "El Dorifor".</p>	
Diferències	<p>Cromatisme: monocroma, amb una textura polida, suau, més delicada.</p> <p>Ritme: concebut en repòs. Equilibri</p> <p>Precedent i conseqüent: Es valorarà la relació amb obres del període arcaic i hel·lenístic, així com del renaixement, barroc i neoclàssic.</p>	<p>Cromatisme: policromada. Amb relleus a la part de la cuirassa.</p> <p>Ritme: Equilibri</p> <p>Precedent i conseqüent: retrat etrusc i retrats posteriors.</p>

Tercer punt de l'esquema: c) iconografia, significats i funcions

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de contrastar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtica les iconografies, els significats i les funcions.

a) El tema, l'encàrrec i la recepció

	Hermes	August
Diferències	El tema és mitològic . Hermes déu del comerç i de la comunicació, duu en braços el seu germanastre, futur déu del vi i de la festa. L'escena es refereix a una parada en el camí cap a la nova llar del petit, que Hermes vol amagar per protegir-lo de la ira d'Hera. Té un paper salvador. Mostra tendresa.	El tema és un retrat idealitzat . Representa August en un moment de màxima autoritat, fent una arenga a les seves tropes i es mostra victoriós. Aquesta representació del general victoriós també constata un fet polític: la pèrdua del poder del Senat davant del cap únic. Va ser divinitzat després de morir. Els peus descalços de l'estàtua signifiquen que aquesta va ser feta quan ja es considerava que era a l'Olimp. El relleu central de la cuirassa presenta els parts tornant als romans uns trofeus de guerra. Hi surten representades les dues províncies humiliades: Hispània i Gàl·lia. També hi presenten Apol·lo i Diana, protectors d'August. Sota la seva cama dreta hi ha la figura de Cupido damunt d'un dofí. Fa referència al seu origen diví i a la victòria naval sobre Marc Antoni (Egipte),

	<p>L'encàrrec: d'un particular o pels poders públics.</p> <p>Destinada a la contemplació pública.</p>	<p>L'encàrrec: va ser una obra pòstuma encarregada per Lívia la seva muller.</p>
--	--	---

b) Significació i funcions

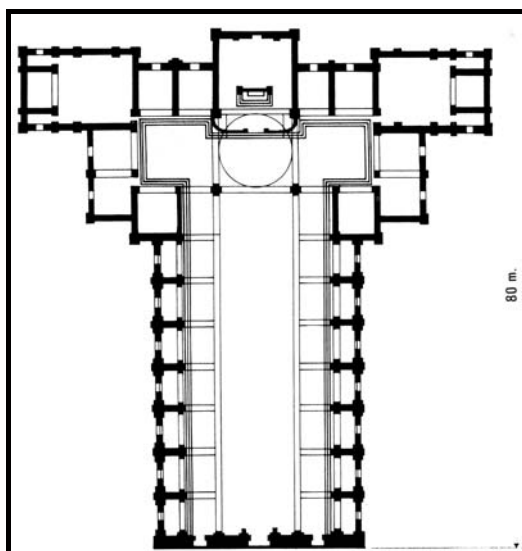
Diferències	<p>Significat: Commemora la pau entre Elis i Arcadia, ja que Dionís era el patró de la primera i Hermes de la segona.</p> <p>La funció era commemorativa.</p>	<p>Significat: Equival a la glorificació d'August i també marca la seva entrada a l'Olimp. Exalça les seves gestes com a fundador i pacificador de l'Imperi Romà. Fou esculpida per commemorar l'inici de la Pax Augustea amb la pacificació de la Gàl·lia i d'Hispania.</p> <p>La funció principal era la de servir com a propaganda política tant d'August i de la seva família com de l'Imperi. Lívia, la seva muller, va aprofitar el prestigi d'August per promocionar també el seu fill Tiberi, futur emperador, mostrant-lo en la cuirassa del seu padastre i fent-lo, per extensió, partícip dels seus triomfs.</p>
--------------------	--	--

1.2 La PO d'art modern

Per avaluar d'una manera similar els alumnes dels quatre centres que havien començat el programa d'història de l'art modern vaig dissenyar una prova idèntica. Tot i que en el decurs de l'art modern el professorat havia comentat aspectes del comentari de la pintura, es va demanar que no hi entressis a fons fins a l'estudi de l'art contemporani. Amb aquesta finalitat, doncs, vaig creure oportú proposar un edifici renaixentista de al llista de les PAU amb el seu plànol i la comparació de dues escultures, una de renaixentista i una altra de barroca. Es reproduïx a continuació.

A) Observa les imatges següents i respon a les preguntes:

“La basílica de San Lorenzo”



1. Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la breument amb el context històric. [1 punt]
2. Digueu a quin estil pertany l'obra i descriuiu els elements més importants d'aquest. Comenteu els espais. Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció. [2,5 punts]
3. Resumiu el significat i la funció de l'obra. [1,5 punts]

B) Observa les dues imatges següents i respon la pregunta que ve a continuació:

"David "



"Apol·lo i Dafne"



4. **Compara** les dues obres tot establint les **similituds** i les **diferències** entre elles d'acord amb el següent esquema: **a)** breu situació en el temps de les obres i del seu context històric; **b)** anàlisi formal i establiment argumentat de l'estil de cadascuna; i **c)** iconografia, significats i funcions. [5 punts]

Com es pot observar l'estructura de l'examen i la puntuació de cada pregunta són idèntiques a les de Partenó d'Atenes i la comparació de les dues escultures també. Tal i com s'havia fet en el cas de l'estudi de l'art clàssic, el professorat va presentar durant l'estudi de l'art modern l'esquema de comentari d'un edifici històric i el de l'escultura. En conseqüència, els resultats podien ser comparats ja que l'única diferència en aquest cas era el contingut, però no l'essencial del procediment. I, a més, els criteris d'avaluació eren idèntics en la formulació llevat, lògicament, de les referències al contingut. El nivell de dificultat, període per període, era, a més, molt similar.

Al professors-correctors externs se'ls van oferir criteris de correcció molt concrets. Aquests criteris es van contrastar amb el professorat participant que els va trobar correctes llevat d'alguns detalls que poden considerar-se marginals al nus de la qüestió.

Es reproduïxen, a continuació, els criteris d'avaluació de la prova d'art modern.

PROVA OBERTA D'ART MODERN: CRITERIS DE CORRECCIÓ

A. Criteris generals de tipus formal per a totes les preguntes.

1. *Correcció, claredat i fluïdesa en el llenguatge.*

Es pot pujar o abaixar fins a 1 punt en conjunt segons la qualitat de l'ortografia, la sintaxi i la coherència i cohesió textual

B. Qualitat de les respostes a les qüestions de l'obra arquitectònica

1a qüestió

- Situa l'obra en el temps (període o segle), indica almenys dues característiques del context històric i els relaciona amb l'obra **(1 punt)**.
- Situa l'obra em el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra **(0'75 punts)**
- No situa l'obra en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament **(0'50 punts)**
- No situa l'obra en el temps i s'equivoca en el context històric . (No es qualifica la qüestió)

2ª qüestió

L'alumnat ha de descriure o exposar els trets generals de l'estil al qual pertany l'obra.

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de l'obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació i sense ignorar cap element formal important. **(1 punt)**
- Comenta l'estructura i els espais utilitzant elements visibles de l'obra **(1'5 punt)**
- Per cada característica rellevant i important que equivoca **(descompte de 0'20 punts)**. Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.

3^a qüestió

- Resumeix adequadament el significat i/o la funció de l'obra escollida **(1,5 punts)**
- Indica de manera aproximada el significat i/o la funció de l'obra escollida però de manera poc clara i desordenada **(entre 0'5 i 1 punt)**
- Divaga sense concretar. No es qualifica la qüestió.

C. Qualitat de la resposta a la pregunta sobre comparació de dues obres escultòriques

En aquesta pregunta oberta se li demana a l'alumnat una composició basada en un comparació i se li indica un esquema. A continuació s'indiquen els criteris de correcció en relació a l'esquema.

Primer punt de l'esquema

- Situa les dues obres en el temps (període o segle), indica almenys una característiques del context històric de cadascuna i les relaciona amb les obres indicant clarament que aquesta separació en el temps de les dues obres escultòriques és una diferència important. A destacar la similitud que ambdues obres són d'autors italians. **(1 punt)**
- Situa les obres en el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra **(0'75 punts)**
- Només situa correctament una de les obres en el temps i/o les relaciona amb el context històric **(0,50 punts)**
- No situa les obres correctament en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament o manifesta alguna semblança **(0'50 punts)**
- No situa les obres en el temps i s'equivoca en el context històric. No es qualifica la qüestió.

Segon punt de l'esquema

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de cada obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació sense ignorar cap element formal important i contrastant-los adequadament . **(1 punt)**
- Per cada característica rellevant i important que equivoca en les dues obres (**descompte de 0'20 punts**). Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.
- Es podrà pujar **0,25 punts** si el format de comparació en la redacció està ben assolit.

Tercer punt de l'esquema: iconografia

- Identifica i comenta els dos temes iconogràfics adequadament assenyalant que en un cas es tracta de temàtica religiosa i en el segon d'un tema procedent de la mitologia clàssica. **(1'5 punts)**
- Identifica els temes però no els comenta de manera suficient (no parla de la procedència o bé del tractament, etc.) **(1 punt)**
- Identifica bé els temes però no els comenta ni els compara **(0'75 punts)**

Tercer punt de l'esquema: significats i funcions

- Resumeix correctament el(s) significat(s) i funció de les dues obres contrastant-les bé **(1,5 punts)**
- Explica les funcions però no dóna cap significat o els equivoca **(0'75 punts)**
- Explica algun significat però no la funció **(0'75 punts)**
- Si s'equivoca en el significats i en la funció o els ignora la qüestió no es qualifica.

INFORMACIÓ SOBRE EL COTINGUT DE LES PREGUNTES

La basílica de San Lorenzo (Brunelleschi)

a) Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la amb el context històric

Datació: 1422-1442. La façana resta inacabada encara a l'actualitat.

Ubicació: A la ciutat de Florència, dins del conjunt del convent de San Lorenzo.

Autor i dades biogràfiques: Filippo Brunelleschi (1377-1446), escultor i arquitecte, és l'iniciador de l'arquitectura renaixentista. Les seves obres fonamentals es troben a Florència, la ciutat on es va formar en els cercles científics i humanistes coneixedors de l'obra de Vitruvi i on es començaven a estudiar de forma sistemàtica les obres dels clàssics grecs i llatins, tant en l'art com en les lletres i en la filosofia. Brunelleschi va estudiar els monuments antics i es diu que a Roma, va quedar enlluernat pel *Panteó* i la seva grandiosa cúpula. Però, d'altra banda, el precursor de l'arquitectura del *Quattrocento* va ser també un gran coneixedor de la tècnica constructiva gòtica.

La necessitat de representar sobre el paper l'arquitectura el portà a trobar les lleis de la perspectiva lineal, que permet projectar amb exactitud l'obra arquitectònica i fixar-ne les proporcions.

La seva primera gran obra és la cúpula de la catedral de Florència (*Santa Maria dei Fiore*). Altres obres importants són les basíliques de San Lorenzo i del Santo Spirito, la Capella Pazzi, l'Hospital dels Innocents i el Palazzo Pitti, totes elles a Florència.

Context històric: La Península Itàlica era, el segle XV, un mosaic de petits estats independents entre els quals destacaven les repúbliques de Florència i Venècia, el Milanesat i els estats de l'Església; al sud, Nàpols i Sicília queden incorporats a la Corona d'Aragó el 1442.

Florència, sota el domini dels Medici, era el centre artístic d'Itàlia i d'Europa. Hi havia tot un conjunt de gran obres iniciades el segle XIV en estil gòtic que havien quedat inacabades a causa de la crisi originada per la pesta de 1348: els relleus de les portes del Baptisteri, el tancament de la capçalera de la catedral, les escultures de l'església *d'Orsanmichele*, la façana de Santa Maria Novella...

Un cop superada la crisi, els gremis, les autoritats comunals i les grans famílies destinen recursos financers a la finalització d'aquestes obres, a la realització de les quals es consagraran els primers grans artistes del Renaixement: Brunelleschi, Donatello, Ghiberti... Aquest conjunt d'artistes excepcionals canvia la ciutat, tot donant-li una personalitat presidida per l'esperit classicista que encara avui és característic de la capital de la Toscana i que té el seu emblema en la gran cúpula de la catedral, que domina el paisatge florentí.

L'essencial

L'alumnat hauria de respondre amb les seves pròpies paraules que l'obra se situa al segle XV, a Florència. Pel que fa al context històric hauria de dir que Florència destaca pel seu desenvolupament econòmic, un cop superada la crisi baixmedieval, i que els seus magnats o grans famílies destinaran molts recursos a embellir la ciutat i a continuar obres paralitzades o a crear-ne de noves. I aquesta represa es fa en un nou estil que trenca amb les formes medievals i que contrasta amb la pervivència del gòtic en el context europeu. Aquest canvi també es pot explicar per la presència d'individualitats innovadores entre les quals Brunelleschi.

b) Digueu a quin estil pertany l'obra que heu triat i describiu-ne els elements més importants. Comenteu-ne l'estructura i els espais.

Estil: la basílica de San Lorenzo és un magnífic exemple de l'arquitectura del *Quattrocento* o primer *Renaixement* florentí (de fet és la primera església plenament renaixentista). Alterna el **sistema constructiu** arquitecturat (observable a la nau principal) amb l'avoltat (en les naus laterals) i utilitza pedra grisa com a **material** de construcció (l'anomenada *pietra serena*).

Els **trets més importants** que caracteritzen aquest nou estil i que són presents en aquesta església són:

- la tria de la planta basilical
- elements de suport: la columna coríntia sense estries al fust i amb capitells que perllonguen l'esveltesa amb fragments d'entaulaments que recorden els ordres clàssics (arquitrau, fris i cornisa), la utilització de l'arc de mig punt;
- elements suportats: coberta plana a la nau central amb cassetons i voltes de quatre punts o bufades a les naus laterals.
- Damunt del creuer una cúpula semiesfèrica suportada per petxines.

Organització de l'espai: la **planta** és una creu llatina (planta basilical amb transsepte) molt allargada, de tres naus al cos longitudinal i capelles laterals a tot el seu perímetre (no es pot considerar que aquestes capelles siguin una segona nau col·lateral perquè no tenen comunicació i, per tant, no són una via de circulació interior). El transsepte consta de tres trams quadrats i també és quadrat l'absis; als braços del transsepte també hi ha capelles.

Tota la planta es basa en un sistema de **proporcions** constants: l'absis, els trams del transsepte i els trams de la nau central són quadrats perfectes de la mateixa mida; els trams de les naus laterals són quadrats els costats dels quals tenen la meitat de longitud que els anteriors, i les

capelles laterals són un rectangle equivalent a la meitat d'un dels quadrats de la nau lateral. A més, tot el conjunt es pot inscriure en un rectangle que té les proporcions de la secció àuria.

L'espai interior presenta un pis d'arcades de mig punt sobre columnes corínties, un entaulament i un pis amb finestres que il·lumina de manera diàfana la nau central. Damunt dels capitells, Brunelleschi introdueix un fragment d'entaulament a mena de cimaci, per tal de respectar la correspondència amb l'alçat dels murs laterals; els murs laterals s'articulen per pilastres corínties que suporten un entaulament, elements que es corresponen amb les columnes i els cimacis de la nau central; damunt de l'arc de mig punt de cada capella, un òcul circular il·lumina la nau lateral.

Brunelleschi ressalta els elements estructurals (arcs, arquitrans, pilastres) amb el color gris de la pedra, la qual cosa, juntament amb el dibuix geomètric del paviment, mostra clarament les proporcions de cada part i del conjunt de l'edifici.

A l'extrem nord de la capçalera, Brunelleschi va construir la Sagristia Vella (posteriorment, Miquel Àngel edificarà a l'altre costat la Sagristia Nova com a capella funerària dels Medici), com un cub amb cúpula de mitja esfera.

L'exterior de l'edifici no té interès artístic perquè la façana principal resta inacabada, mostrant la paret d'obra nua.

L'essencial

L'alumnat amb les seves pròpies paraules hauria d'exposar com a mínim que es tracta d'una obra d'estil renaixentista i hauria de fer referència de manera coherent al sistema constructiu, al material, als trets més importants de l'estil visualitzats a la imatge distingint elements de suport d'elements suportats (columna coríntia, cimaci amb un entaulament especial, arc de mig punt, coberta plana amb cassetons i volta de quatre punts o, si més no, estructura voltada a les naus laterals...).

Pel que fa a l'espai l'alumnat hauria de referir-se de manera clara tot i que amb el seu propi estil a la descripció de la **planta basilical** amb les naus, el transsepte, la forma de l'absis i, fins i tot, de la cúpula. Caldria referir-se també d'alguna manera a les proporcions dels quadrats i rectangles de la planta. Hauria d'acabar amb una breu descripció de l'espai interior tot esmentant que l'exterior no té interès artístic perquè roman encara avui inacabat.

c) Resumiu el significat i la funció.

És tracta d'un edifici **religiós**, que té com a funció primària el desenvolupament del culte cristià. La planta de creu llatina simbolitza l'instrument de la Passió de Crist, que és, per al cristià, la redempció del pecat; a més, la forma recorda la del cos humà, per la qual cosa es pot establir una analogia amb la concepció de l'Església com un "cos místic".

Les diferents parts de l'església tenen una funció i un simbolisme diferenciat: el cos longitudinal és el lloc dels fidels, mentre que la capçalera és el presbiteri, el lloc reservat als sacerdots. La cúpula que cobreix el creuer, espai de transició entre el món terrenal (les naus) i el celestial (l'absis) simbolitza el cel.

Però a part del seu significat religiós, aquesta basílica suposa un pas important en la recuperació dels models de **l'antiguitat clàssica** tant per la planta basilical com per la

utilització dels ordres arquitectònics amb un rigor i una coherència absoluts. Brunelleschi no es limita a prendre elements de l'arquitectura clàssica, sinó que és capaç de copsar-ne l'esperit: l'aspiració al cànon, al sistema de proporcions perfectes basat en la simplicitat de les formes geomètriques més pures i senzilles n'és un exemple. A l'igual que els clàssics grecs, Brunelleschi recupera **l'horitzontalitat, la senzillesa, l'austeritat en la decoració i la mesura humana** aplicat a una església.

A més, la correspondència entre la creu llatina i la forma del cos humà es pot interpretar també com una manifestació del caràcter antropocèntric de la cultura humanista del Renaixement.

L'essencial

L'alumnat ha de dir amb les seves paraules que es tracta d'una obra de caràcter religiós (significat) en el qual s'hi realitzen els actes de cultes més importants de la religió cristiana (funció).

En el capítol del significat també és bo de tenir present el simbolisme de l'església amb els espais profans (naus), de transició (creuer-cúpula) i sagrat (presbiteri-absis) en continuïtat amb la tradició medieval.

Com a novetats convé esmentar d'alguna manera la recuperació dels elements clàssics (columna coríntia,...) i del seu esperit pel que fa al concepte de bellesa (cànon, proporció, etc.), en particular la mesura humana i l'horitzontalitat.

El David de Donatello i Apol·lo i Dafne de Bernini

L'alumnat en forma de redacció i amb les seves pròpies paraules ha d'elaborar una comparació en la qual constin les següents similituds i diferències a partir de l'esquema indicat en la pregunta.

Primer punt de l'esquema: a) breu situació en el temps de les obres i del seu context històric

	David	Apol·lo i Dafne
Similituds	Les dues són obres d'artistes italians (Donatello i Bernini) i les dues obres es realitzen i es troben a Itàlia per a clients italians.	
Diferències	És una obra esculpida en el segle XV, a Florència per encàrrec d'una rica i poderosa família de banquers: els Medici.	És una obra realitzada al segle XVII

Segon punt de l'esquema: b) anàlisi formal

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de comparar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtic l'esquema de l'anàlisi formal explicat a classe.

	David	Apol·lo i Dafne
Similituds	<p>Són obres realistes que reproduïxen de manera fidel el cos humà. En els dos casos es tracta de nusos de persones joves, i es continua d'alguna manera l'herència clàssica (David recorda els escultors grecs del segle V o IV aC mentre que i Apol·lo i Dafne ens remetent a l'hel·lenisme).</p> <p>Coincideixen les dues en la forma: es tracta de figures exemptes.</p>	
Diferències	<p>Tècnica: fosa</p> <p>Material: bronze</p> <p>Tipologia: dempeus</p> <p>Cromatisme: el derivat del material, negre.</p> <p>Composició: l'eix de l'escultura forma una petita S que recorda la corba praxitel·liana. Aquesta S és formada pel peu dret endarrerit i la corba del maluc fins al cap.</p> <p>Ritme: concebut en repòs.</p> <p>Temps: tot i que es tracta d'una anècdota que procedeix de la Bíblia, el David de Donatello té una certa voluntat simbòlica que el situa enllà del moment en què està concebuda la figura.</p>	<p>Tècnica: talla</p> <p>Material: marbre</p> <p>Tipologia: grup</p> <p>Cromatisme: el derivat del material, blanc</p> <p>Composició: les dues escultures s'estructuren en funció de dues grans línies corbes que van del peu al cap. El fet que la figura femenina estigui més alçada accentua la sensació d'arqueig.</p> <p>Ritme: concebut en moviment</p> <p>Temps: concep les figures en un instant anecdòtic, gairebé fugisser.</p>

	David	Apol·lo i Dafne
Similituds	<p>Pel que fa a l'estil només coincideixen en triar com a model cossos d'adolescents i la voluntat de representar els temes des d'una perspectiva tridimensional. Els dos s'inspiren en models clàssics.</p> <p>També coincideixen en els següents trets:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recuperació del cos humà un com a tema central de l'escultura • El modelat naturalista i expressiu del cos i del rostre • La referència a l'escultura clàssica i la consideració de l'art antic com a model de bellesa. 	
Similituds	<p>Pel que fa a l'estil només coincideixen en triar com a model cossos d'adolescents i la voluntat de representar els temes des d'una perspectiva tridimensional. Els dos s'inspiren en models clàssics.</p> <p>També coincideixen en els següents trets:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recuperació del cos humà un com a tema central de l'escultura • El modelat naturalista i expressiu del cos i del rostre • La referència a l'escultura clàssica i la consideració de l'art antic com a model de bellesa. 	
Diferències	<p>Estil: Renaixentista (segle XV)</p> <p>L'escultura de Donatello, concebuda en repòs, busca en tot moment l'harmonia dels moviments amb gran naturalitat. L'expressió de la cara és serena, la disposició del cos, elegant. Seran trets de la imatge renaixentista en general.</p>	<p>Estil: Barroc (segle XVII)</p> <p>El grup de Bernini està concebut en un instant fugisser, ple de moviment amb una expressivitat teatral i dramàtic d'un moment gairebé tràgic. Cal destacar la cara angoixada de Dafne. En la imatge barroca l'expressió dels sentiments serà habitual.</p>

Tercer punt de l'esquema: c) iconografia, significats i funcions

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de contrastar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtica les iconografies, els significats i les funcions.

a) El tema, l'encàrrec i la recepció

	David	Apol·lo i Dafne
Similituds	Coincideixen en el fet que van ser encàrrecs de famílies importants situades en el poder, tant en el cas de Florència (els Medicis) com en el cas de Roma (els Broghese). Brunelleschi i Bernini eren, doncs, artistes que satisfien la clientela de l'aristocràcia o de l'església.	
Diferències	<p>El tema està extret de la <i>Bíblia</i>.</p> <p>L'obra representa David, que era un jove pastor nascut a Betlem que va entrar al servei del rei d'Israel Saül. En una batalla contra els filisteus, David es va oferir voluntari per a enfrontar-se amb el gegant Goliat, al qual va matar d'un cop de pedra llançat amb la seva fona i posteriorment va tallar-li el cap. Més tard, David destronà Saül i es convertí en rei d'Israel; la Bíblia el considera el primer avantpassat conegut de Crist.</p> <p>Donatello ha representat David victoriós, un cop que ha vençut el terrible enemic, i s'erigeix com una figura que es mostra en el seu paper de salvador del seu poble, la qual cosa el converteix en una prefiguració de Crist, que amb el seu sacrifici salvarà el poble cristià del pecat.</p> <p>David porta un barret típic dels camperols de la Toscana, la qual cosa el converteix també en símbol de la república florentina, culta i pacífica, que s'imposa sobre l'agressiva i poderosa Milà. El fet que la figura es col·loqués al pati del <i>Palazzo Vecchio</i> de Florència confirma aquest caràcter d'al·legoria de la república florentina.</p> <p>Altre element significatiu interessant és el fet que es representi nu i accentuant el caràcter juvenil i innocent de David; això simbolitza la seva puresa i innocència i remarca el contrast amb el gegant barbut.</p>	<p>El tema està extret de l'obra poètica d'Ovidi <i>Les Metamorfosis</i>.</p> <p>El tema és la plasmació directa del mite grec d'Apol·lo, el déu de la bellesa i de la música, amb Dafne. El mot Dafne significa precisament "llorer" en grec. El mite dona resposta a l'origen d'aquest arbre i a la seva importància simbòlica. És prou conegut que la coronació de llorer implica el símbol de manifestar públicament la màxima capacitat artística d'una persona, especialment en el camp poètic.</p> <p>Dafne, segons la mitologia, era un nimfa (donzelles mítiques que viuen al camp, al bosc i als rius i personifiquen els esperits del camp —la seva vivificació—la seva fecunditat i la seva bellesa. Viuen en grutes i es passen la vida cantant i filant. Passen per ser filles de Zeus però en d'altres versions són filles de personificacions de la naturalesa). Dafne era filla del riu Peneu. El jove déu Apol·lo se'n va enamorar i la va perseguir per seduir-la. Dafne se'n va escapar corrent. Veient que el déu l'encalçava va pregar a son pare, el riu Peneu, que la transformés per tal de nou caure en mans d'Apol·lo. El seu pare va</p>

		<p>accedir al prec de la filla i la va transformar en un llorer. Aquest arbre es va consagrar a Apol·lo i, en memòria de Dafne, es simbolitza amb una corona de les seves branques el triomf en les arts poètiques.</p> <p>Com es pot observar Bernini tria, en la narració d'aquest mite, no un moment estàtic sinó l'instant fugaç en el qual la nimfa és atrapada per Apol·lo –ambdós estan corrents, gairebé suspesos en l'aire- i aquesta es comença a metamorfosejar en llorer.</p>
	L'encàrrec el va fer Lorenzo de Medicis, un dels dirigents més famosos i rics de la república de Florència.	L'encàrrec el va fer el cardenal Scipione Borghese per decorar el jardí de la seva vila a Roma.

b) Significació i funcions

	David	Apol·lo i Dafne
Similituds		
Diferències	<p>Aquesta obra és el primer gran nu escultòric des de l'Antiguitat clàssica, i suposa la recuperació de la idea del cànon de bellesa humana com a tema escultòric (en aquest sentit és equiparable als Adam i Eva dels frescos de Masaccio a la capella Brancacci), la qual cosa suposa una ruptura radical amb el món de les imatges medievals.</p> <p>La consideració de David, a banda de la seva significació religiosa, com un símbol de Florència marca l'inici d'una tradició fecunda que donarà posteriorment altres obres extraordinàries com el David de Verrocchio i el de Miquel Àngel, tot i que amb característiques estilístiques i</p>	<p>És difícil interpretar el significat i la funció d'un tema tan sensual en el cor d'una església contrarreformista com la del segle XVII.</p> <p>D'una banda una explicació d'aquesta funcionalitat vindria donada per la potència del tema clàssic en la tradició romana i en la voluntat de magnificència i de renovellament de la tradició artística que les famílies romanes vinculades al papat i al cardenalat volien posar de manifest.</p> <p>L'imaginari del segle XVII està impregnat d'un sentit d'ambigüitat. Aquesta ambigüitat tradueix una certa falta de</p>

	<p>connotacions significatives força diferents.</p> <p>En un sentit més abstracte es pot considerar com la representació de la virtut i de la innocència, i com una al·legoria del triomf de la intel·ligència sobre la força.</p>	<p>cohesió dels valors de la societat. En el gòtic i el romànic s'observa una seguretat teocèntrica. En el Renaixement una seguretat optimista i antropocèntrica. A partir del manierisme de la segona meitat del XVI i del barroc sembla com si l'ambigüitat en la interpretació del món manifestés una consciència d'incertesa col·lectiva. Sembla com si davant l'escissió espiritual d'Europa, ja definitiva, entre protestants i catòlics, les diverses maneres d'apuntalar una cosmovisió (el dubte cartesià o l'empirisme anglosaxó), l'esclat de les ciències físiques (Newton, Pascal, Leibniz, Galileu) i l'ampliació del món conegut (tan en l'univers —Kepler, Copèrnic—com en l'espai geogràfic) la sensibilitat europea dubtés i visqués en un món que ja no s'aguantava en els valors tradicionals.</p> <p>Sembla habitual en l'art plàstic que les èpoques col·lectives d'incertesa desemboquin en la teatralitat, en l'artifici, en l'excés, en el moviment, o en l'estatisme gegantí. És una fugida. Bernini, ni que fos inconscientment, en aquesta obra seria el portaveu d'aquesta situació.</p> <p>També es podria interpretar que el manteniment de la típica dualitat de l'imaginari occidental (estat-església com dues esferes de dos àmbits clarament definits amb autonomia pròpia que alguns veuen néixer en l'afirmació evangèlica de "doneu al Cèsar el que és del Cèsar i a Déu el que és de Déu") explicaria la pervivència de la dualitat artística del barroc: la teatralitat</p>
--	--	---

		s'aplicaria a l'àmbit religiós però es mantindria també la continuïtat temàtica de la cultura clàssica d'Occident. En definitiva Bernini, tot i estar al servei de la clientela eclesiàstica va estudiar de jove i es va interessar sempre per les escultures hel·lenístiques.
--	--	--

1.3 La PO d'art contemporani

Durant el segon quadrimestre (gener-maig de 2009) tot l'alumnat de la mostra va estudiar l'art contemporani. Només la meitat aproximadament feia les PCO mentre l'altre meitat era avaluat per sistemes tradicionals. L'única diferència, com s'ha dit, és la del grup de que en el quadrimestre anterior havia començat el programa d'història de l'art per l'art modern (Renaixement i Barroc).

La majoria de l'alumnat, però, un cop acabat l'art clàssic va passar a estudiar l'art contemporani. El programa s'inicia, seguint els criteris que en el seu temps va discernir Giulio Carlo Argan¹, pel neoclassicisme i el romanticisme, segueix amb l'arquitectura del segle XIX, el modernisme, les avantguardes i l'arquitectura dels segle XX. En aquest període s'aplica sovint el mètode de lectura de l'obra escultòrica i arquitectònica aplicada a les obres contemporànies –que ara sí són objecte del 50% de la prova de les PAU—i s'introdueix el mètode de lectura de la pintura.

Atès que en les proves d'assaig obert que s'han proposat en el primer quadrimestre es va oferir l'escultura i l'arquitectura, va semblar que el 50% de la PO d'art contemporani havia de ser de pintura (i en aquest sentit vaig preferir fer la comparació de dos estils sobre obres pictòriques del llistat de les PAU). Vaig triar la repetició de l'escultura per dues raons. Probablement l'arquitectura contemporània constituiria un dels temes que el professorat ensenyaria al final, després de les proves d'avaluació del curs. En segon lloc perquè el tema d'arquitectura del segle XIX presenta poques obres en el llistat. A continuació es presenta la PO d'art contemporani que van passar tots els alumnes de la mostra.

¹ G. C. ARGAN: *El arte moderno*. Volum I. Fernando Torres editor. València: 1970. (pp. 3 ss)

A) Observa les imatges següents i respon a les preguntes

El desconsol (Josep Llimona)



1. Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la breument amb el context històric. [1 punt]
2. Digueu a quin estil pertany l'obra i descriuiu els elements més importants d'aquest estil.
Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció. [2 punts]
3. Identifiqueu i comenteu la iconografia de l'obra que heu triat i resumiu-ne el significat i la funció [2 punts]

B) Observa les dues imatges següents respon la pregunta que ve a continuació.

La llibertat guiant el poble (Eugène Delacroix)



Els jugadors de cartes (Paul Cézanne)



4. Compara les dues obres tot establint les similituds i les diferències entre elles d'acord amb el següent esquema: a) breu situació en el temps de les obres i del seu context històric; b) anàlisi formal i establiment argumentat de l'estil de cadascuna; i c) iconografia, significats i funcions. [5 punts]

Els criteris de correcció van ser redactats i oferts als professors-correctors seguint el mateix ordre amb què s'havien realitzat els corresponents a les proves anteriors. Es reproduïxen a continuació.

PROVA OBERTA D'ART CONTEMPORANI: CRITERIS DE CORRECCIÓ

A. Criteris generals de tipus formal per a totes les preguntes.

2. *Correcció, claredat i fluïdesa en el llenguatge.*

Es pot pujar o abaixar fins a 1 punt en conjunt segons la qualitat de l'ortografia, la sintaxi i la coherència i cohesió textual

B. Qualitat de les respostes a les qüestions de l'obra arquitectònica

1^a qüestió

- Situa l'obra en el temps (període o segle), indica almenys dues característiques del context històric i els relaciona amb l'obra **(1 punt)**.
- Situa l'obra em el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra **(0'75 punts)**
- No situa l'obra en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament **(0'50 punts)**
- No situa l'obra en el temps i s'equivoca en el context històric . (No es qualifica la qüestió)

2^a qüestió

L'alumnat ha de descriure o exposar els trets generals de l'estil al qual pertany l'obra.

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de l'obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació i sense ignorar cap element formal important. **(1,5 punts)**
- Utilitza aspectes visibles de l'obra per donar suport a la descripció **(0,5 punts)**

- Per cada característica rellevant i important que equivoca (**descompte de 0'20 punts**). Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.

3^a qüestió

- Resumeix adequadament el significat i/o la funció de l'obra escollida (**2 punts**)
- Indica el significat però no la funció o viceversa (**només 1 punt**)
- Indica de manera aproximada el significat i/o la funció de l'obra escollida però de manera poc clara i desordenada (**entre 0'5 i 1 punt**)
- Divaga sense concretar. No es qualifica la qüestió.

C. Qualitat de la resposta a la pregunta sobre comparació de dues obres escultòriques

En aquesta pregunta oberta se li demana a l'alumnat una composició basada en un comparació i se li indica un esquema. A continuació s'indiquen els criteris de correcció en relació a l'esquema.

Primer punt de l'esquema

- Situa les dues obres en el temps (any, terç o quart del segle XIX), indica almenys una característica del context històric de cadascuna de les obres i relaciona aquestes característiques amb les obres. Cal destacar la similitud que ambdues obres són d'autors francesos. (**1 punt**).
- Situa les obres en el temps correctament i sintetitza el context històric però no hi relaciona trets de l'obra (**0'75 punts**)
- Només situa correctament una de les obres en el temps i/o les relaciona amb el context històric (**0,50 punts**)
- No situa les obres correctament en el temps però indica alguns aspectes del context històric correctament o manifesta alguna semblança (**0'50 punts**)
- No situa les obres en el temps i s'equivoca en el context històric. No es qualifica la qüestió.

Segon punt de l'esquema

- Descriu correctament les característiques principals de l'estil de cada obra esmentant-ne alguns trets per donar suport a la seva explicació sense ignorar cap element formal important i contrastant-los adequadament . **(1 punt)**
- Per cada característica rellevant i important que equivoca en les dues obres (**descompte de 0'20 punts**). Tot i que cal valorar més el que l'alumnat escriu que no pas el que es deixa, es tindran present les mancances més rellevants que seran objecte d'un descompte de 0,20 punts.
- Es podrà pujar **0,25 punts** si el format de comparació en la redacció està ben assolit.

Tercer punt de l'esquema: iconografia

- Identifica i comenta els dos temes iconogràfics adequadament assenyalant que en un cas es tracta de temàtica simbòlica lligada a un moment polític i social de la història de França i en el segon d'un tema procedent de la quotidianitat de l'artista. **(1'5 punts)**
- Identifica els temes però no els comenta de manera suficient (no parla de la procedència o bé del tractament, etc.) **(1 punt)**
- Identifica bé els temes però no els comenta ni els compara **(0'75 punts)**

Tercer punt de l'esquema: significats i funcions

- Resumeix correctament el(s) significat(s) i funció de les dues obres contrastant-les bé **(1,5 punts)**
- Explica les funcions però no dóna cap significat o els equivoca **(0'75 punts)**
- Explica algun significat però no la funció **(0'75 punts)**
- Si s'equivoca en el significats i en la funció o els ignora la qüestió no es qualifica.

INFORMACIÓ SOBRE EL COTINGUT DE LES PREGUNTES**El desconsol (de Josep Llimona)**

a) Situeu l'obra triada en el temps i relacioneu-la amb el context històric

Datació: 1907. (El 1917 es va fer la rèplica actual a la Palau de la Ciutadella)

Ubicació: Parc de la Ciutadella davant de l'actual Parlament de Catalunya

Autor i dades biogràfiques: Barcelona, 1864 - Barcelona, 1934

Josep Llimona i Burguera. Escultor. El 1880 obtingué, amb *El fill pròdig*, la pensió Fortuny per a estudiar a Roma, on anà amb el seu germà. El mateix 1880 enlestí les dues obres exigides per la pensió: *Patrici romà* (Museu d'Art Modern de Barcelona) i l'esbós eqüestre per al *Ramon Berenguer el Gran* (versió definitiva a la plaça de Ramon Berenguer de Barcelona). El 1900 presentà a Barcelona i a Olot —on sovint es retirava— una exposició de dibuixos de nus femenins, temàtica que en endavant tractà sovint. La mort de la seva muller el 1901 accentuà el seu caràcter introvertit. A l'Exposició Internacional de Belles Arts de Barcelona del 1907 el seu *Desconsol* obtingué el premi d'honor. Féu diverses obres públiques, com el monument al *Doctor Robert* (1903-10), de Barcelona. El 1909 esdevingué regidor de l'ajuntament de Barcelona i vocal de la Junta de Museus. Col·laborà amb Gaudí en el *Primer Misteri de Glòria*, del rosari monumental de Montserrat, amb un *Crist ressuscitat* (1914). A l'Exposició d'Art de Barcelona del 1920 hom li dedicà la sala d'honor d'escultura, i el 1924 féu una de les seves millors obres, el *Sant Jordi* —tema reiterat en ell—, de postura totalment insòlita en una estàtua eqüestre (parc de Montjuïc, Barcelona). Reelegit president de la Junta de Museus el 1931— ho havia estat ja del 1918 al 1924—, fou un dels principals artífexs de l'etapa d'esplendor dels museus barcelonins, i detingué el càrrec fins a la seva mort. A part les exposicions de Barcelona,

concorregué a exposicions de Madrid (1901 i 1915), Brussel·les (1914) i París (1919) i féu exposicions individuals a Buenos Aires i Rosario de Santa Fe (1925), a l'Argentina, on restaren diverses obres seves. Escultor d'èxit oficial —condecorat pels governs de França i Itàlia—, obtingué la primera medalla d'or de la ciutat de Barcelona que es concedí. Fou un artista eclèctic que assimilà i estilitzà amb personalitat els corrents europeus que superaven l'anecdoticisme vuitcentista —Rodin, Meunier, Bartholomé, etc—, entre els quals, evidentment, el simbolisme, motiu pel qual hom l'ha considerat com el principal escultor del modernisme català, especialment a partir de la realització del seu cap femení *Modèstia* (1891). La principal característica del seu estil és una elegant contenció que asserena tant el potencial erotisme dels seus abundosos nus femenins —*Joventut* (1913, Museu d'Art Modern de Barcelona), *Meditació* (1917, col·l Llimona), *La bellesa* (1924, Barcelona, parc de Montjuïc), *Cordèlia* (1930, Barcelona, col·l Cendrós), etc— com l'agressivitat de les seves figures masculines —*El forjador* (1914, parc de Montjuïc), monument als *Màrtirs de la Independència* (1925, Barcelona, plaça de Garriga i Bachs), etc— i que evita, en definitiva, la caiguda de la seva escultura en la retòrica. Aquesta contenció, la seva voluntat de servei i una actitud distant del grup definidor del modernisme artístic afavoriren un cert entroncament d'ell amb l'òptica noucentista, ben exemplificat pel seu grup *Catalunya i les ciències*, fet per a la porta de la Biblioteca de Catalunya el 1912².

Context històric: Des de finals del segle XIX Catalunya viu d'una banda una empenta important en el procés d'industrialització que fa del país una societat moderna força diferent de les altres societats espanyoles. Alhora viu un moviment d'autoconsciència simbòlica que s'expressa en l'anomenat catalanisme polític. Des de Valentí Almirall fins a Prat de la Riba, la recuperació de la identitat catalana és un fet que es tradueix tant en la presència de partits polítics catalans que comencen a triomfar en les eleccions, tot eliminant progressivament el caciquisme com fou el cas de les eleccions municipals del 1902 a Barcelona. D'altra banda aquesta identitat també es concreta en la voluntat d'obtenir algun tipus d'autonomia política... No es va aconseguir del tot però es va arribar a disposar d'una mancomunitat de diputacions

² El contingut de les dades de la biografia i l'obra de Josep Llimona es van extreure de la veu corresponent a l'autor a la Gran Enciclopèdia Catalana.

(1914-1923). En aquest context es desenvolupa d'una manera especial el moviment modernista. El modernisme va ser sobretot l'expressió d'una burgesia emergent i segura de si mateixa que volia la bellesa, la identitat del passat històric i al mateix una voluntat de progrés. És en aquest context que cal entendre l'obra de Llimona, a banda també, lògicament, de la seva biografia personal.

L'essencial

L'alumnat hauria de respondre amb les seves pròpies paraules que l'obra se situa al segle XX, a Barcelona (1907, tot i que no cal que sàpiga l'any exacte). Es localitza al MNAC de Barcelona. La que es veu a la fotografia és una rèplica més tardana que es va situar davant de l'actual Parlament de Catalunya (1917, tot i que no cal que sàpiga l'any exacte).

Pel que fa al context històric hauria de dir que Catalunya destaca pel seu desenvolupament econòmic, per esdevenir una societat avançada i moderna i que la seva classe dirigent, relativament segura d'ella mateixa, promocionava unes formes artístiques que entroncaven amb el que es feia a Europa com ho eren l'impressionisme i el simbolisme. Aquesta obra de Llimona es pot considerar simbolista i per aquesta raó se la situa dins del moviment modernista en general.

b) Digueu a quin estil pertany l'obra i descriuiu els elements més importants d'aquest estil. Utilitzeu els aspectes visibles de l'obra per donar suport a la vostra descripció.

Estil: el Desconsol de Llimona és considerada l'escultura més representativa del **modernisme** català. El modernisme arribà a totes les arts decoratives i es manifestà com una voluntat de trencar amb les formes i les tendències convencionals i acadèmiques. Aquesta obra també es pot considerar **simbolista** en la mesura que no descriu una realitat perceptible sinó que a través de la proposta escultòrica pretén presentar el "símbol" o l'al·legoria del "desconsol, de la depressió, del dolor". Llimona, en tot cas, cisella una escultura amb un cert ideal clàssic de bon

gust, eliminant tots els aspectes de realitat crua, lletjor o escenes desagradables. Els nus de Llimona no són pas sensuals sinó que busquen d'alguna manera la serenor i la puresa.

Els **trets més importants** que caracteritzen aquest nou estil i que són presents en aquesta escultura són:

- Aparentment el modernisme escultòric, representat en aquesta escultura, té com a referent la realitat i sembla, doncs, realista a primer cop d'ull. Així, pits, ventre, cames i braços són esculpits amb precisió naturalista.
- Tanmateix hi ha altres aspectes –influïts per Rodin—com el tors que és “un tors ideal”, no correspon a la de la model. Era el que havia de **simbolitzar** millor l'abatiment. Mans, cabells i peus no són realistes i estan realitzat voluntàriament d'una manera més tosca.
- Les escultures solen ser **asimètriques** com és el cas d'aquesta i amb una **composició curvilínia** que en aquesta escultura s'accentua pel contrast amb els tres graons que fan de suport.
- També solen jugar amb els efectes de clarobscur... el joc de llums i ombres apareix d'una manera molt clara.

c) Resumiu el significat i la funció.

Pel que fa al **tema**, la imatge del desconsol és una noia nua, molt jove, en una postura d'abatiment màxim. La posició del cos i no pas l'expressió del rostre –que queda amagat pels cabells—la que transmet el sentiment de desolació. L'escultura té vida... i tanmateix, pel que fa al tema, no es tracta d'una anècdota concreta ni tampoc d'una persona singular amb noms i cognoms que passa per una situació dramàtica sinó d'un símbol conceptual –el desconsol, la desolació, l'abatiment, l'aflicció profunda... – expressada en una escultura plena de vida i de sensibilitat gestual. Sembla que, en principi, aquesta escultura havia de ser destinada a un grup d'un panteó funerari, cosa que, al marge de la situació anímica de l'artista, podria explicar la temàtica.

Probablement el tema escultòric reflecteix l'estat d'ànima de l'artista. Durant la primera dècada del segle XX Llimona treballava el tema del nu femení. L'any 1901 va perdre la seva dona, cosa que va entristir llargament l'artista (l'escultura està feta l'any 1907, però va ser començada el 1903) i alhora patia també una malaltia d'estómac que li produïa dolors importants.

Pel que fa a la **funció** s'ha de dir que aquesta escultura es va realitzar per presentar-la a la cinquena Exposició Internacional de Belles Arts de Barcelona l'any 1907 on obtingué el premi d'honor. N'hi ha diverses rèpliques de les quals la més popular és la que hi ha al davant del Parlament de Catalunya (1917). Segons algunes fonts, com s'ha dit més amunt, podia ben ser que aquesta obra estigués inicialment destinada a ser part d'un panteó. La clientela de l'escultor era l'alta burgesia de l'època i aquest era el seu gust en aquells moments, just abans de l'esclat i arribada a Catalunya de la revolució de les avantguardes.

L'essencial

L'alumnat ha de dir amb les seves paraules que es tracta d'una obra modernista de caràcter simbòlic que no representa una realitat concreta sinó que constitueix un símbol. Ha d'enumerar algunes de les característiques concretes d'aquest estil esmentades (asimetria, curvilinearitat de la composició, clarobscur...)

En el capítol del significat també és bo de tenir present les causes de la temàtica (malaltia i pèrdua de la dona o bé part d'un grup d'un panteó). Pel que fa a la funció cal esmentar que es va presentar a la cinquena exposició de Belles Arts.

Com a novetats convé esmentar d'alguna manera la recuperació dels elements en la concepció de la figura i el gust de l'estil per no presentar escenes crues o desagradables atès el gust modernista de la clientela de l'artista.

La Llibertat guiant el poble de Delacroix i Jugadors de cartes de Paul Cézanne

L'alumnat en forma de redacció i amb les seves pròpies paraules ha d'elaborar una comparació en la qual constin les següents similituds i diferències a partir de l'esquema indicat en la pregunta.

Primer punt de l'esquema: a) breu situació en el temps de les obres i del seu context històric

	La llibertat guiant el poble	Els jugadors de cartes
Similituds	Les dues són obres de pintors francesos (Delacroix i Cézanne) i les dues obres es realitzen a França per a un públic francès i en el decurs del mateix segle.	
Diferències	És una obra pintada l'any 1830 que reflecteix el context històric de la resurrecció popular contra la monarquia absoluta.	És una obra pintada cap al 1890 i que no reflecteix el seu context històric polític o social de cap manera.

Segon punt de l'esquema: b) anàlisi formal

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de comparar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtica l'esquema de l'anàlisi formal explicitat a classe.

	La llibertat guiant el poble	Els jugadors de cartes
Similituds	Són obres realistes només en el sentit que tenen per referència la realitat. Coincideixen les dues en: La tècnica: es tracta de pintures a l'oli. Suport: tela Composició: coincideix la composició simètrica (una línia vertical que passa pel lloc on se separen el color vermell i blanc de la bandera o bé la línia que separa els dos jugadors i que passa per l'ampolla).	
Diferències	Elements plàstics: El dibuix construeix un conjunt amb perspectiva tradicional amb un horitzó alt que emfasitza la part de baix del quadre.	Elements plàstics: El dibuix existeix (línies de la taula, per exemple) però no hi ha preocupació per realisme de perspectiva (l'ampolla està inclinada, les tovalles de la taula tenen

	<p>És un quadre en què el color predomina sobre la línia amb un contrast fort entre els colors càlids del centre i els ocres i grisos de l'entorn.</p> <p>Las llum és irreal ja que il·lumina el cos de la dona central, la cara, la banda blanca del personatge de l'esquerra i el nu del cadàver procedint d'un focus impossible situat a l'esquerra de l'espectador.</p> <p>Composició: Existeix un eix de simetria i un triangle tot i que l'escena llisca per damunt d'una diagonal que aixeca la figura central per damunt les altres.</p> <p>És una composició oberta (els elements tendeixen a sortir del quadre i caure sobre l'espectador), unitària (els elements s'interaccionen i se sobreposen forma global), i profunda (se sobreposen diversos elements a través del color i de la llum des del fons)</p> <p>Ritme: concebut en moviment</p> <p>Temps: tot i que podria semblar que es tracta d'un moment concret, pel significat del quadre, el temps és simbòlic i representa una al·legoria política.</p>	<p>una forma estranya, el personatge de la dreta sembla estar una mica més alt que el de l'esquerra, etc.)</p> <p>El color, amb pinzellades breus, fines i sobreposades construeix volums geomètrics amb què redueix els objectes. Predominen els colors càlids, en especial els tons grocs. L'ús del color és diferent al de Delacroix ja que és compositiu.</p> <p>La llum és homogènia. No hi ha ombres.</p> <p>Composició: existeix un eix de simetria clar i predomina la verticalitat i l'horitzontalitat.</p> <p>És una composició tancada (els elements tendeixen al centre del quadre: les mans i l'ampolla), no unitària (els elements es diferencien volumètricament els uns dels altres) i superficial (els personatges es troben en el centre del quadre).</p> <p>Ritme: concebut en repòs</p> <p>Temps: concep les figures en un instant anecdòtic.</p>
--	--	---

	La llibertat guiant al poble	El jugador de cartes
Similituds	Pel que fa a l'estil només coincideixen en al preeminència del color com a factor o element expressiu.	
Diferències	<p>Estil: romàntic (1800-1845)</p> <p>La pintura de Delacroix amb el seu predomini del color sobre la línia, el predomini dels colors càlids al centre, l'ús de la llum contrastada (claroboscuro) i els seus trets compositius amb el moviment inestable en direcció a l'espectador intentava commoure i provocar un moviment emocional en l'espectador a favor del missatge del quadre, de clares ressonàncies polítiques.</p>	<p>Estil: Postimpressionista (finals del XIX)</p> <p>La pintura de Cézanne deriva de l'impressionisme, una tendència estilística preocupada per la captació de la llum en un lloc determinat sense preocupació pel tema. Cézanne, però, com demostra en aquest quadre s'endinsa en estils més personals a la recerca de figures geomètriques que per a ell eren l'essència bàsica dels objectes. Així, el cos del jugador de la pipa es tracta com un cilindre acabat en ogiva al qual s'ha inserit un braç també en forma de cilindre. La seva pintura, tot i utilitzar els colors càlids, era més racional que no pas la de Delacroix.</p>

Tercer punt de l'esquema: c) iconografia, significats i funcions

L'alumnat ha de mostrar la capacitat de contrastar a través d'una forma redactada que pot ser més o menys esquemàtica les iconografies, els significats i les funcions.

a) El tema, l'encàrrec i la recepció

	La llibertat guiant el poble	Els jugadors de cartes
Similituds	<p>No coincideixen pràcticament en res. No es poden mostrar similituds respecte de la iconografia, els significats i les funcions.</p> <p>Potser, si no és estirar massa les significacions, es podria que coincideixen en el fet que no es tracta de personatges reals sinó simbòlics com s'explica tot seguit. Amb tot no cal filar tan prim des del punt de vista de les respostes de l'alumnat.</p>	
Diferències	<p>El tema està extret de les jornades revolucionàries de finals de juliol de 1830 a París. (27, 28 i 29).</p> <p>No es tracta, però, d'una escena real sinó al·legòrica. Delacroix es va sentir motivat a pintar per a la pàtria ja que no havia lluitat per a ella donant suport als ideals revolucionaris de llibertat en contra de la monarquia absoluta.</p> <p>Delacroix fa una al·legoria del fet revolucionari: situa la imatge d'una dona que porta la bandera francesa (que simbolitza la llibertat portant la pàtria endavant), i que aquesta està integrada per diversos estaments socials: burgesia (barret de copa, menestralia -que branda un sabre—i joventut -que porta una pistola). L'espectador només pot o bé apuntar-se a la revolta o bé a ser-ne esclafat.</p> <p>Pel que fa a l'encàrrec Delacroix va presentar el quadre al Saló de 1831 on el va adquirir el nou monarca democràtic Lluís Felip d'Orléans per 3.000 francs.</p>	<p>El tema està extret d'una observació vulgar de la vida quotidiana de qualsevol cafè o bar popular de l'època.</p> <p>El pretext del joc esdevé clau per mostrar dues actituds ben diferents: la de l'espera pacient del qui ja ha tirat la carta i la de la tensió emocional de qui ha de tirar. La posició severa en relació la taula, el color fosc, la forma cilíndrica del barret i del coll de la camisa, l'angle recte del seu colze fan pensar que el jugador de l'esquerra necessita tota la concentració per decidir-se. El de la dreta en canvi, més il·luminat i més lliure du el barret deformat, el coll de la camisa sense encaixar, la jaqueta mig oberta, és també més jove i sembla transmetre més sensació de lleugeresa. Està representant dues actituds davant del joc i també davant la vida tot i que cap tret expressiu pugui fer-nos pensar que representa dos individus concrets, les seves eines són absolutament pictòriques.</p> <p>Cézanne era de família benestant i no treballava. El seu interès estètic pels quadres i fer una proposta estètica determinada i personal eren el seu únic objectiu. El quadre el va comprar més endavant Ambroise Vollard. Ningú el va encarregar, però.</p>

b) Significació i funcions

	La llibertat guiant el poble	Els jugadors de cartes
Similituds	No n'hi ha cap	
Diferències	<p>Aquest quadre de Délaçroix és la primera pintura política contemporània. Representa, tal i com s'ha dit en el tema, una al·legoria o símbol del triomf de la llibertat sobre la monarquia absoluta representada per Carles X de Borbó i que va ser substituïda per la monarquia liberal de Lluís Felip I d'Orléans el 1839.</p> <p>La funció era, doncs, clarament propagandística d'una determinada visió política del seu context històric tot i que amb el temps l'obra va anar agafant un sentit més commemoratiu.</p>	<p>El quadre de Cézanne no té en compte per a res el seu context històric polític i representa dos pagesos del mas de son pare a la Provença. El seu aspecte: cara vermella, cos fornit, mans i braços potents, evidencia que aquests jugadors són els pagesos que posaven per a ell. Com a molt podem dir que hi ha un vincle social respecte dels personatges però això no influeix gens en la significació de l'obra.</p> <p>Quan Cézanne fa aquestes obres ja quasi viu retirat a la Provença i s'ha autoaïllat dels seus amics de París. S'ha volgut interpretar doncs, el tema i la seva realització plàstica com un intent de representar "la força de la natura" per mitjà de figures sanes, equilibrades, tranquil·les. No identifica temes majors i menors, fa el mateix tractament d'una poma que d'una muntanya que d'un home. De fet, tot ho interpreta en clau de volum.</p> <p>La funció d'aquesta obra, com la d'altres sèries de Cézanne, era estètica, és a dir, la investigació formal amb els colors per presentar una proposta artística d'acord amb la seva voluntat "arquitectònica", és a dir la de reduir la composició a formes geomètriques bàsiques.</p>

Així, doncs, queden reflectits aquí les proves tal i com es van reproduir i es van passar a l'alumnat amb els seus criteris de correcció explícits per tal de facilitar la tasca del professorat-corrector.

Algun professor experimentador va comentar que la quantitat d'informació de les dades de Josep Llimona eren excessives. Es va tranquil·litzar al professorat assenyalant que el nucli bàsic de la correcció estava detallat en els quadrats en blau que duien per títol "l'essencial".

2. L'enquesta i l'entrevista finals

Tal i com m'ha indicat sovint el director de la tesi, una recerca basada en els meus grups d'alumnes al llarg d'un any tot transformant la meva actitud de simple professora a professora-investigadora i utilitzant els instruments quantitius emprats fins ara eren suficients per atorgar valor d'investigació doctoral a aquest treball³. Amb tot i ja que aquesta tesi és, en bona part, una recerca de replicació⁴, ha semblat oportú no limitar-se a les dades quantitatives de les proves de correcció objectiva contrastades amb les d'assaig obert, sinó buscar una ampliació de la informació per consolidar i refermar l'anàlisi dels resultats quantitius. Amb aquesta finalitat es va redactar i pilotar una enquesta i una entrevista semiestructurada que es van passar a tot el professorat durant el mes de juny de 2009, un cop acabada l'experiència.

Pel que fa a la l'enquesta els seus objectius consistien a assegurar d'una banda que les PCO i les PO s'havien passat d'acord amb els condicions inicials de la recerca i, de l'altra, inquirir de manera clara els usos i opinions professionals sobre el passí de les PCO en els resultats d'aprenentatge de l'alumnat en funció de la hipòtesi i els objectius de la tesi. Es tractava d'una enquesta que es pot considerar descriptiva i explicativa alhora. La mostra sobre la qual es va passar

³ Així es pot deduir de dues tesis de persones vinculades al grup DHIGECS de la UB al qual també estic vinculada. La primera és la de la doctora Concha Fuentes: Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO (2002). <http://www.ub.es/dhigecs/tesis.htm> (consulta efectuada el 15 de juny de 2010). El treball experimental d'aquesta recerca es va basar en el seu curs de tercer de l'ESO. La segona tesi és la de la doctora Yolanda Insa: L'avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'eficiència de l'aprenentatge de la història a primer d'ESO. Inèdita. 2008. En aquesta tesi l'univers de la mostra és molt extens, però, el gruix de les dades és fonamentalment quantitatiu.

⁴ Es segueix aquí el criteri de R. Sierra Bravo a Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Paraninfo. Madrid: 1995. (pp.138). Hi diu: Otro tipo importante de investigaciones posibles está formado por las diversas modalidades de investigaciones empíricas que versan sobre teorías científicas anteriores o pretende su replicación o reiteración. A este respecto cabe, y es muy frecuente, la verificación de teorías admitidas con referencia a grupos, situaciones, tiempos o lugares nuevos. La present recerca pretén consolidar els resultats ja obtinguts per les recerques precedents esmentades en el capítol referit a l'estat de la qüestió. Per aquesta raó l'he qualificada, en part, de "replicació."

l'enquesta se centrava en tot l'univers ja que es va adreçar a tot el professorat investigador.

El disseny de l'enquesta –basada en els precedents de les recerques similars que m'han precedit—es pot considerar, doncs, d'administració directa ja que l'omple la mateixa persona interrogada, en aquest cas el professorat investigador⁵. L'enquesta es va trametre per via electrònica i la vaig rebre també pel mateix camí. Tot i que sovint aquest sistema presenta alguna dificultat ja que les preguntes poden no ser ben interpretades, val a dir que el nivell professional de les persones enquestades va obviar aquesta dificultat. D'altra banda es va poder corregir en l'entrevista semiestructurada que la va seguir al cap d'uns dies.

Per la seva banda, l'enquesta o qüestionari tal i com s'ha redactat i per raó del seu objectiu es pot qualificar de transversal, en la mesura que pel que fa a la dimensió temporal es caracteritza per recollir informació una única vegada en un període de temps delimitat. També es tractava d'una població definida que es pot considerar especialment adequada a l'estudi de les variables estables en el temps⁶. S'hi han alternat preguntes tancades, preguntes obertes i preguntes d'escala.

L'enquesta s'iniciava amb les dades del professor, centre i nombre d'alumnes del grup amb què ha impartit la disciplina d'Història de l'Art. Les quatre primeres preguntes pretenien obtenir informació sobre les condicions bàsiques de la recerca: verificar que no hi ha variables estranyes i que el professorat que ha impartit la docència, sigui amb un o amb dos grups, ha estat el mateix i ha passat les proves durant la meitat del curs. L'objectiu de la pregunta 5 a la 8 consistia a comprovar el ritme o freqüència de passi de les proves. D'aquesta manera, a

⁵ R. QUIVY L. i VAN CAMPENHOUDT: *Manual de recerca en ciències socials*. Herder. Barcelona: 1995, pàg. 184.

⁶ M. Torrado Fonseca: 'Estudios de encuesta' dins de R. Bisquerra: *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Madrid: 2004, pàg.250-251.

l'afinar les explicacions, podríem saber si els resultats d'algun centre podien ser esbiaixats respecte de la tendència estadística.

Fins a la pregunta 17 es demana informació sobre algunes condicions bàsiques per constatar que l'experiència estigui d'acord amb la metodologia: l'alumnat que passava les PCO havia de ser conscient que la prova valia per a l'avaluació i havia de fer aquesta prova de més a més als habituals instruments d'avaluació. També calia saber si la PCO era, posteriorment, corregida a classe pregunta per pregunta demanant l'argumentació oral sobre les respostes tal i com s'havia demanat de fer.

A partir de la qüestió 18 fins al final, i en funció de la hipòtesi i dels objectius de la recerca, es feien preguntes directament relacionades amb l'opinió professional sobre els resultats d'aprenentatge obtinguts i sobre les virtualitats didàctiques de les PCO en cas que s'haguessin descobert. A més, hi havia preguntes obertes per identificar aspectes sobre els quals no s'hi hagués pensat d'antuvi. Els resultats de l'enquesta es tenien disponibles en el moment de passar l'entrevista semiestructurada.

A continuació es reproduïx l'enquesta que va ser pilotada prèviament amb companys de la meua escola per afinar la interpretació correcta de totes i de cadascuna de les preguntes. El contingut de les enquestes es disposa al capítol IX.

ENQUESTA PER AL PROFESSORAT

Cognoms del professor/a:Nom.:

Llicenciatura del professor/a:

CENTRE:.....

Nombre d'alumnes del grup:

.....

Nombre d'alumnes dels dos grups: A: B:.....

1. Has estat tu el professor/a que ha impartit les classes durant tot el curs? *Marca la casella corresponent amb una X.*

Sí	No
-----------	-----------

2. Si la resposta és negativa indica en quin semestre has impartit la docència i el nom de l'altre/a professor/a.

1r	2n
-----------	-----------

Nom del professor/a:

3. Si han passat l'experiència dos grups-classe, ¿els dos grups han estat impartits pel mateix professor/a? Marca la casella corresponent amb una X.

 Sí **No**

4. En cas que la resposta anterior sigui negativa resumeix breument com ha estat organitzada la impartició de les classes.

.....

.....

.....

.....

5. Amb quina freqüència vas passar les proves objectives? Marca la teva resposta amb una X.

- Cada quinze dies exactes
- Entre dues i tres setmanes
- Entre dues i tres setmanes, en la mesura del possible
- Cada tres setmanes
- Amb un espai entre les proves superior a tres setmanes
- En funció de molts factors, quan he pogut

6. Si saps les dates exactament, ens aniria molt bé saber-ho:

a) Els qui heu passat la prova al primer quadrimestre⁷:

1. Prova objectiva “*Arquitectura grega*”
2. Prova objectiva “*Escultura grega I*”
3. Prova objectiva “*Escultura grega II*”
4. Prova objectiva “*Roma*”
5. PROVA OBERTA:

b) Els qui heu passat la prova al segon quadrimestre:

1. Prova objectiva “La plàstica del segle XIX-1”
2. Prova objectiva “Plàstica del segle XIX-2”
3. Prova objectiva “Arquitectura dels segle XIX”
4. Prova objectiva “Plàstica del segle XX”
5. Prova oberta (dates dels dos grups) :

7. Quanta estona van trigar els alumnes a partir de la tercera prova? Marca la teva resposta amb una X.

- Menys de mitja hora
- Aproximadament mitja hora
- Entre mitja i una hora
- Gairebé tota l’hora de classe

⁷ Els qui heu fet al primer quadrimestre el programa d’art modern indiqueu només la data de la prova oberta.

8. Has utilitzat les proves de correcció objectiva per a alguna altra utilitat didàctica?

Marca la teva resposta amb una X.

 Sí No

9. En cas que la pregunta anterior sigui afirmativa. Marca la teva resposta amb una X.

Correcció pública

Intercanvi d'opinions

Per repassar temes

Altres:

10. Si la resposta anterior és "altres" o bé creus que has de matisar la resposta concreta millor la teva resposta.

.....

.....

.....

.....

11. Aquestes proves objectives comptaven per a la nota final? Marca la teva resposta amb una X.

 Sí **No**

Si la resposta anterior és afirmativa, en quin percentatge?

Si et cal precisar més el valor de la prova d'avaluació de l'alumnat exposa-ho a continuació:

.....

.....

.....

.....

12. Es alumnes sabien si comptava o no per nota? Marca la teva resposta amb una X.

 Sí **No**

13. Has fet algun altra tipus d'activitat d'avaluació que comptés per a la nota de l'alumnat a banda de les proves obertes i de les proves de correcció objectiva? Marca la teva resposta amb una X.

 Sí **No**

14. Si la resposta és afirmativa indica quines i amb quina freqüència.

.....

.....

.....

.....

15. L'alumnat que no feia la prova objectiva, ¿era objecte d'alguna altra prova al mateix temps?

 Sí No

16. En cas que la resposta anterior sigui positiva, podries explicar-nos quin tipus de prova?

.....

.....

.....

.....

17. Quina ha estat, segons la teva experiència, l'actitud i el grau d'acceptació de l'alumnat davant de les proves de correcció objectiva? Marca la teva resposta amb una X.

- Molt bona des del principi
- Al principi els alumnes ho rebutjaven però després ho van acceptar de grat
- Actitud indiferent
- Actitud negativa per ser sotmesos a més proves que l'altre grup (en cas que fossin dos)
- Actitud negativa per haver-se sentit massa pressionats per l'avaluació
- Al principi van acceptar les proves de grat, però després se'n van cansar
- Altres

18. En cas que la resposta sigui "altres" o bé si vols comentar amb més precisió alguna de les respostes exposa-ho, si us plau, a continuació:

.....

.....

.....

.....

19. Quina és la teva valoració de l'experiència respecte de la utilització de les proves objectives? Marca la teva resposta amb una X.

- Molt bona
- Bona
- Regular
- Dolenta
- Molt dolenta
- Indiferent

20. Dóna, si us plau, una breu explicació a la teva resposta a la pregunta anterior.

.....

.....

.....

.....

21. En el teu cas concret, consideres que els resultats dels alumnes que feien la prova objectiva han estat millors que els dels qui no la feien? Marca la teva resposta amb una X.

Sí	No
-----------	-----------

22. Ens podries explicar, segons el teu parer, quins poden ser els motius?

.....

.....

.....

.....

23. Com bé saps, la hipòtesi de la recerca en la qual has participat pressuposa que l'alumnat que ha fet les PCO ha disposat d'una eina i d'una freqüència de proves superior i que això ha de repercutir positivament en els resultats d'aprenentatge. ¿Consideres que en el teu cas ha estat així?

.....

.....

.....

.....

24. ¿Consideres que en el teu cas els alumnes del segon semestre han tret millor qualificació, encara que no hagin fet les proves objectives, pel fet d'haver acumulat experiència al llarg del curs? O per qualsevol altre factor?

.....

.....

.....

.....

25. Consideres que aquestes proves han ajudat un determinat tipus d'alumnat més que no pas un altre?

 Sí **No**

26. Si la resposta és afirmativa, comenta-ho si us plau.

.....

.....

.....

.....

27. Quant de temps passava entre la realització de les proves objectives i la seva correcció i comunicació de la qualificació a l'alumnat?

.....

.....

.....

.....

28. Corregies tota la prova un cop realitzada amb l'alumnat pregunta per pregunta? Exposa breument, si us plau, com procedies a efectuar la correcció amb els alumnes. Ens és molt important saber-ho.

.....

.....

.....

.....

29. Finalment digues amb tota llibertat quina valoració fas del conjunt d'aquesta experiència des del punt de vista de l'eficiència en els resultats d'aprenentatge de la Història de l'Art, com dels aspectes nous, si n'hi ha, que t'han estat útils, dimensions sobre les quals has reflexionat, utilitat com a formació permanent del professorat, etc.

.....

.....

.....

.....

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

L'entrevista va seguir d'alguna manera el mateix camí que l'enquesta. Es tractava, fonamentalment, d'obtenir informació sobre l'experiència del passí de les PCO en relació als resultats d'aprenentatge. Dels quinze centres participants en la recerca vaig poder entrevistar-ne catorze. Un del centres, com ja es dirà en l'anàlisi de resultats, va ser exclòs ateses les múltiples anomalies en la metodologia de l'experiència.

Seguint aquí també les directrius i consells del meu director de tesi vàrem considerar important realitzar una entrevista individual a cada professor o professora ja que d'aquesta manera podríem obtenir informació d'aspectes que no estarien al meu abast només amb les enquestes i les dades quantitatives dels resultats. Conèixer la percepció del propi subjecte em permetria interpretar comportaments i valoracions que, degudament contrastades amb les dades de l'enquesta i dels resultats, incrementarien la fiabilitat i validesa de la recerca. A més això em permetria una relació personal amb el professorat participant que, si bé ja tenia per la reunió inicial efectuada al mes de setembre del 2008 (a la qual, tanmateix, no hi van assistir tots), no els coneixia individualment. Evidentment aquesta entrevista tenia una finalitat específica –conèixer les opinions i valoracions del professorat respecte de la hipòtesi i objectius de la recerca—i, per la seva mateixa naturalesa, postulava la necessitat de disposar d'un qüestionari clar per tal de recollir la informació. Atesos els resultats, estic convençuda que aquestes entrevistes m'han permès interpretar més a fons els significats de les accions així com les impressions, intencions, sentiments, pensaments i valoracions

del professorat⁸. En definitiva, he considerat l'entrevista un instrument més de recollida de dades.

Dins de les modalitats que s'assenyalen en la font metodològica emprada, la modalitat d'aquesta entrevista, atesa la seva finalitat, es defineix com a no estructurada, dirigida, de recerca i individual.

De fet més que "no estructurada" –que és com la defineixen els manuals de metodologia de recerca social⁹– caldria qualificar-la de semiestructurada, atès que les preguntes estaven ordenades en funció dels objectius de la tesi. Certament la resposta havia de ser oberta i l'entrevistat, en aquest cas el professor o professora, havia de construir cada cop la resposta. Cada professor o professora va disposar de total llibertat i de tot el temps que va voler. En general, cada entrevista va oscil·lar al voltant de l'hora i mitja. Amb permís explícit de l'entrevistat/da es varen enregistrar les respostes en sistema digital i, posteriorment, les vaig transcriure sense modificar l'expressió, ni el vocabulari ni la sintaxi oral.

Vaig seguir també el protocol habitual que marca la metodologia de l'entrevista semiestructurada. En primer lloc no vaig implicar-me personalment amb cap explicació inicial que no fos la de demanar permís per enregistrar-la un cop fetes les salutacions i presentacions de rigor. No vàrem ser interromputs per cap altra persona i, sobretot, mai no vaig suggerir una resposta ni vaig tampoc mostrar cap mena d'acord o desacord amb les respostes i consideracions que l'entrevistat feia. Fins i tot els vaig avisar abans que aquest era el protocol que calia seguir i que no es prenguessin ni com a falta d'interès ni, fins i tot, com a falta d'educació el fet

⁸ Segueixo aquí per la seva claredat D. del RINCÓN, J. ARNAL, A. LATORRE i A. SAMS: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson. Madrid: 1995, pàgs. 307 i ss.

⁹ D. del RINCÓN *et alt.*: *op. cit.*, pàg. 308

que jo no intervingués en el que deien ni els respongués. En general crec que tots ho van entendre a la perfecció. En cap moment els meus punts de vista personals van quedar explícits en la durada de l'entrevista. L'entrevista, a més, sempre va ser individual i seguida, sense cap

mena d'interrupció i la finalitat va ser, com ja he dit més amunt, esbrinar en un àmbit que no em proporcionava ni l'enquesta ni les respostes de l'alumnat, l'opinió i valoració del professorat sobre els objectius de la recerca.

En relació a la hipòtesi i als objectius de la recerca, i atès que l'entrevistat havia de construir la resposta, vaig formular un nombre limitat de qüestions (15). Com es veurà la naturalesa de les preguntes es va referir preferentment a l'experiència i comportament del professorat respecte de la pràctica del passi de les proves i respecte de les seves creences i opinions en relació amb els resultats. Evidentment també es comptava amb els sentiments o característiques personals, contextuals i "demogràfiques" (nombre d'alumnes). Crec que també vaig seguir els protocols adequats pel que fa a la formulació de les preguntes: obertes, clares i úniques.

Les quatre primeres preguntes –inclosa la zero- van ser de caràcter introductori. Pretenia situar el dia, lloc i indret de l'entrevista i demanava informació oral sobre l'àmbit cultural, capacitats, nombre de persones de cada grup que es poguessin qualificar de "bones", "mitjanes" i "dolentes" en rendiment. Tot i que a través de l'enquesta de l'alumnat es podia esbrinar el nivell cultural i social, amb la perspectiva del professorat aquesta dimensió es precisava. També m'anava bé per saber, en analitzar un centre concret, la relació dels resultats quantitius amb les capacitats i àmbits socio-econòmics de l'alumnat.

Les qüestions 5, 6, 7, 8 i 9 es deriven directament de la formulació de la hipòtesi. Es tracta de conèixer l'opinió del professor/a sobre aspectes adjectius de la hipòtesi – facilitat i rapidesa de la correcció de les PCO—i sobre aspectes substantius de la mateixa—si donar l'avaluació immediatament és millor que retardar-ne la comunicació de resultats i, sobretot, si el fet de disposar d'una PCO per cada tema ajuda a la continuïtat d'esforç d'estudi per part de l'alumnat-.

Juntament amb aquests aspectes també em semblava d'interès inquirir si els havia semblat bé el disseny interior de les PCO –que no eren preguntes aleatòries sinó que seguien l'ordre precís del discurs tal i com s'havia programat—. En aquest qüestió els demanava punts forts i febles.

La qüestió núm. 9 tocava de ple el nucli de la hipòtesi en la mesura que preguntava directament al professorat si creia realment que aquells i aquelles alumnes que havien realitzat les PCO al llarg del quadrimestre obtenien després millors resultats que no pas quan no les passaven. Finalment les qüestions 10 a 13 es referien a demanar relacions entre la pràctica habitual seva per avaluar, la manera de practicar la correcció a classe i si els materials passats al llarg de l'experiència havien estat útils i fins a quin punt. La qüestió 14, pròpiament parlant, no era una pregunta única sinó que en cada cas van ser preguntes diverses meves en funció de l'enquesta que m'havien enviat prèviament. Això em va permetre aclarir alguns dubtes d'interpretació. Finalment els demanava de manera absolutament oberta que fessin el comentari que volguessin sobre l'experiència passada durant tot l'any. Reprodueixo a continuació el guió de l'entrevista. Les transcripcions completes de les entrevistes es poden trobar a l'annex 4.

ESQUEMA DE L'ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

0. Nom del centre, persona, hora, dia i lloc.
1. Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc. **Si hi ha dos grups caldria també preguntar això comparant els grups.**
2. Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"? **Si hi ha dos grups caldria també preguntar això comparant els grups.**
3. Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).
4. Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?
5. Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?
6. Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què? (La causalitat si s'escau)
7. Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?

-
8. Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?
 9. Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?
 10. Hi ha alguna altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?
 11. Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?
 12. T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?
 13. Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?
 14. Repàs punt per punt de l'enquesta ja complerta.
 15. Lliurement vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?

(Es va ressaltar en vermell el punt d'atenció en vistes a aquells centres que haguessin disposat de dos grups d'Història de l'Art)

3. Recapitulació

Em aquest darrer capítol destinat a presentar els instruments de la recerca he exposat els darrers instruments metodològics derivats del problema que he pretès estudiar. En els capítols anteriors s'han exposat les fitxes elaborades pel professorat i les enquestes inicials a l'alumnat participant i també les proves de correcció objectiva amb els corresponents quadres d'especificacions i els seus criteris de qualificació. En aquest apartat final destinat al disseny de la recerca he presentat les proves d'assaig obert (PO) amb la seva fonamentació, finalitat i criteris de correcció així com l'enquesta final i l'entrevista semiestructurada al professorat.

Fent un balanç dels instruments de recerca dissenyats i aplicats al llarg del curs 2008-2009, crec que es pot afirmar que la tesi aplica en el seu treball de camp el que en la bibliografia metodològica es coneix amb el nom de triangulació. Aquesta constitueix en l'aproximació a un problema –en aquest cas esbrinar si era possible millorar l'eficiència de l'aprenentatge de la història de l'art canviant una variable concreta, és a dir, la manera d'avaluar— a través de diversos mitjans o instruments (que no s'han de limitar a tres). En aquesta tesi la triangulació ha estat una triangulació temporal ja que intenta considerar el factor de canvi i de procés mitjançant la utilització d'instruments dissenyats en talls per seccions –les enquestes i entrevistes així com les proves d'assaig obert—i de forma longitudinal

al llarg del temps (el passí de les PCO, la seva gestió a l'aula i la seva correcció)¹⁰.

Arribats, així, doncs al final de la fonamentació metodològica i de l'explicitació ben concreta dels instruments de recerca és el moment de passar a la descripció i interpretació dels resultats d'aquesta investigació. És el que començo a fer en el proper capítol.

¹⁰ Vegi's G. PÉREZ SERRANO: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Volum II. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla. Madrid: 1994, pàg. 82. Encara que Gloria Pérez Serrano es refereix a la investigació qualitativa de fet la seva fonamentació val per a combinar diversos paradigmes. En aquest cas s'ha seguit la línia ja esmentada en el capítol dedicat a la metodologia de E. BERICAT: *La integración de los métodos cuantitativa y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel. Barcelona: 1998, pàg. 144. I també la de T.D. COOK y CH.S. REICHARDT: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid: 1986, en especial el capítol primer pàgs. 25-58. Malgrat el temps transcorregut d'ençà de la publicació d'aquesta obra val la pena recordar-la pel que té de pioner en la refosa o combinació de metodologies qualitatives i quantitatives en l'anàlisi dels problemes de recerca social en general, i educativa en particular.

Capítol VIII

Anàlisi de resultats I

CAPÍTOL VIII: ANÀLISI DE RESULTATS I

*"Sis honrats servidors em van ensenyar tot el que sé.
Els seus noms són: com, quan, on, què, qui, perquè"*

Rudyard Kipling (1865 - 1936)

Un cop sistematitzats els objectius, les hipòtesis, el marc teòric i metodològic i els instruments de la recerca, cal procedir ja a descriure i a analitzar els resultats del treball de camp.

Com que hi he participat com a professora i alhora com a investigadora sembla oportú, metodològicament parlant, que analitzi primer de manera particular els resultats del meu centre i de la meua activitat didàctica amb els dos grups que van cursar Història de l'Art al llarg del curs acadèmic 2008-2009 com si es tractés d'un estudi de cas¹. Aquest centre queda anomenat a partir d'ara com a **centre A**. Quedarà així separat del conjunt de quinze centres que inicialment es va apuntar a la recerca. En aquest capítol es presenta el marc general del centre A, la programació i avaluació de la disciplina d'història de l'art, el perfil de la mostra, les actituds de l'alumnat, els resultats acadèmics, la verificació de la hipòtesi i altres dades d'interès. En el capítol següent s'analitzarà de manera global la resta de centres que han participat en la investigació per veure si s'han complert i fins a quin punt la hipòtesi i els objectius que s'han plantejat a l'inici de la recerca.

¹ Disposo per poder-lo fer dels indicadors i dades generats pels següents instruments: a) Dades de l'escola sobre el nivell acadèmic anterior; b) enquesta inicial; c) diari de classe amb les observacions pertinents del dia a dia; d) resultats de les PCO i de les proves obertes a més d'altres activitats d'avaluació; e) l'avaluació final i el resultat de les notes de les PAU i f) enquesta de valoració final de l'alumnat.

1. El centre A: marc general

El centre A disposa d'una llarga trajectòria històrica dedicada a l'educació. Durant l'any 2010 s'han complert els 50 anys des de la seva fundació. És un centre privat, laic i concertat. Actualment compta amb una àmplia oferta educativa dins del sector que li permet seguir oferint un projecte de formació continuada al llarg de tota la vida. El centre té l'objectiu de ser una institució referent pel que fa al compromís amb la qualitat, la vocació de servei i, tot i ser laic, amb els valors d'inspiració cristiana com ho són el respecte, la convivència, la solidaritat i la pau, l'esforç i la responsabilitat, el diàleg, l'amistat i la cura pel medi ambient.

La política de qualitat d'aquesta escola² s'orienta a l'assoliment d'un canvi cultural en la gestió dels diferents processos estratègics claus i de suport a les diferents activitats –didàctiques, de gestió, tutories, serveis formació...- per tal d'aconseguir en la seva ordenació i simplificació una alta satisfacció del que en el llenguatge empresarial es qualifiquen com a clients "interns" (alumnes), "externs" (famílies) i proveïdors, amb una clara intenció de millora contínua cap a l'excel·lència³.

Fa 30 anys que tinc una vinculació personal i professional amb aquest centre. Tal i com he explicat a la presentació imparteixo la docència, a més d'altres matèries, de l'assignatura d'Història de l'Art a segon de Batxillerat. Són dos els grups que

² Per qüestions d'estil s'aniran alternant els noms de centre i escola com a sinònims indistintament.

³ L'any 2000 la direcció del centre A va iniciar el seu camí cap la Qualitat. En el Congrés a S. Sebastià on el Departament d'Educació del Govern Basc va exposar la seva aposta per la qualitat es van fer evidents els avantatges d'organitzar el centre per així obtenir informació que permetés assolir graus importants de millora. El 2001 l'equip directiu es va formar en qualitat, i al 2002 s'inicià el procés que acabaria (o s'iniciaria) en el moment d'obtenir la ISO. El 26 de gener del 2004 el centre obté la certificació ISO 9001:2000. En l'actualitat l'objectiu de la direcció és certificar tots els ensenyaments en la ISO 9001: 2008, per iniciar el seu camí cap a l'excel·lència. Aquesta gestió per processos comporta no sols una reestructuració, organització i planificació diferent sinó, també, un imprescindible treball en equip. El centre on desenvolupo la meva tasca professional inclou des d'educació infantil al batxillerat i també ofereix diversos mòdols professionals entre els quals destaca l'escola d'hostaleria. És per aquesta raó que també es parla de "proveïdors".

tinc cada curs, un d'ells el que correspon a la modalitat del batxillerat de les Ciències Socials i l'altre a l'Humanístic. La matèria en qüestió es presenta, d'acord amb les disposicions del Departament d'Educació com a matèria de modalitat a la franja optativa per als alumnes de Ciències Socials. Tanmateix en aquest centre s'ha cregut oportú, per la seva alta virtualitat educativa, convertir aquesta disciplina en matèria obligatòria dins de la modalitat, tot deixant a l'alumnat, per descomptat, l'opció de triar-la o no en vistes a les proves de les PAU. El nombre d'alumnes de cadascuna d'aquestes opcions varia cada any. Quasi sempre l'opció de Ciències Socials sol ser la més nombrosa; és per aquest motiu que els grups es reorganitzen per tal de compensar el nombre de l'alumnat en relació a la modalitat.

2. Programació del curs d'Història de l'Art

Tal i com s'ha referit en el disseny de recerca (I), la programació de la matèria d'Història de l'Art⁴ s'ajusta a la programació oficial. S'imparteix, per tant, en un curs i ha de passar les proves d'accés a la universitat. Aquesta circumstància obliga a seguir un programa força estricte seguint les normes de les PAU d'acord amb els criteris aplicats i interpretats pel conjunt d'universitats catalanes. D'acord, doncs, amb aquests criteris –programació oficial i disseny de les proves de les PAU- es va decidir en el seu moment plantejar una programació dividida en un bloc conceptual i un bloc procedimental, incloent-t'hi els valors i actituds que l'alumne/a ha d'assolir.

S'ha de fer esment ja en capítols anteriors que el projecte de programació d'aquesta assignatura s'adapta al currículum oficial segons el qual s'estableix que un 50% de la matèria s'ha de situar dins de **l'època contemporània**, entenent que aquesta abasta des de finals del segle XVIII fins l'actualitat. Els objectius terminals⁵ precisen amb claredat que, de la resta dels períodes (els blocs d'art clàssic, medieval i modern), se n'ha de triar un com a mínim. Seguint aquestes directrius la programació del curs s'ha adaptat a l'elecció d'un d'aquests períodes, en aquest cas **l'art clàssic**. Finalment el currículum prescriu en els seus objectius terminals el caràcter procedimental dels aprenentatges insistint de manera específica en la manifestació de la **capacitat de comentari de les obres d'art**.

⁴ Aquesta matèria està tipificada, dins del Disseny Curricular del batxillerat desenvolupat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, a partir de la LOGSE, matèria comuna en la modalitat d'Arts, com a matèria de modalitat, en la d'Humanitats i Ciències Socials i com a optativa en les altres modalitats.

⁵ Nom que rebien en el currículum anterior els actuals "criteris d'avaluació".

2.1 Metodologia emprada

Les classes s'han impartit combinant el model didàctic per recepció, el model didàctic per descobriment induït i el treball de camp. Part de la docència ha consistit en classes teòriques combinades amb dinàmiques a l'aula per tal d'afavorir i facilitar l'aprenentatge (desenvolupament del temari de forma individual; treball per grups, treball individual, exposició oral...) comptant sempre amb el suport de mitjans tecnològics (projeccions de filmacions curtes i de diapositives en programes de presentació com ho és el powerpoint). En totes les unitats didàctiques, a banda de les proves diverses, s'hi va introduir més d'una activitat avaluable⁶. El treball de camp (activitat també avaluable) va consistir en sortides organitzades pel centre en horari lectiu i obligatòries, pel tal d'observar, comprovar i obtenir "in situ" informació artística d'una forma directa. Es va valorar la participació a classe en intervencions lliures o en resposta a preguntes plantejades. També l'aportació en les sortides optatives individuals o en petits grups.

2.2 L'avaluació

L'avaluació s'ha realitzat d'acord amb als següents criteris⁷. Les activitats que no constituïen proves estrictes i que s'han qualificat com a avaluables han comptat un 20% per cent de la qualificació global; les proves de correcció objectiva (en el

⁶ Tal i com és habitual en la terminologia emprada en el centre A, com es veurà en les pàgines que vénen a continuació, es distingeix entre les proves o exàmens per avaluar i les anomenades "activitats avaluables" (com treballs d'observació, redaccions, exposicions orals, comentaris d'obres, etc.). Faig aquest aclariment conscient que en el vocabulari habitual des de la reforma educativa de la LOGSE ençà. en general, es designa amb el nom "d'activitats d'avaluació" tot el que utilitza el professorat per obtenir informació, formular un judici i prendre decisions que acaben abocant a una qualificació de l'alumnat. Crec que així evitem confusions entre les proves o exàmens d'una banda i del que qualifico en aquest capítol com a "activitats avaluables".

⁷ Aquests criteris són fruit d'un acord del claustre de professors. S'apliquen a totes les matèries comunes i de modalitat tant a 1r com a 2n de batxillerat.

grup que les fa) han valgut un 30%⁸; un 40% restant ha vingut determinat per la prova oberta que és la que correspon a l'examen final d'avaluació (qualificació que s'ha tingut en compte i fa mitjana amb la resta només si la nota de la PO és superior a 4 sobre 10); finalment el 10% per cent restant ha quedat reservat a matisar el resultat final d'acord amb l'actitud mostrada per l'alumnat.

El grup que no ha estat examinat en un 30% de la seva qualificació amb la PCO ha passat per unes proves parcials obertes (que mai no recollien tota la informació de la unitat didàctica) o bé també se'ls qualificava a través d'algunes activitats avaluable que presentaven una dificultat més alta que no pas les de l'altre grup (és a dir, el grup que passava les PCO). Aquest fet -que un grup passés PCO i un altre un altre tipus de prova o valoració- no resta pas impacte a l'objectiu principal de la recerca, ja que el valor de les PCO, tal i com han estat dissenyades, sempre incloïa un esforç global de síntesi, amb una estructura sistematitzada per l'ordre del discurs presentat a l'aula i amb l'avaluació pràcticament global de tot l'univers de contingut. Això, sens dubte, tal i com he observat i he fet constar en el meu dietari de classes feia que l'esforç d'aprenentatge inicial, d'una banda, i l'impacte de la prova més la correcció posterior –conjunt didàctic que definia l'objectiu principal de la recerca- fos molt superior i dens en l'alumnat que passava les PCO que no pas amb els qui feien altres tipus de proves parcials o eren qualificats en part per altres activitats avaluable.

2.3 Planificació, temporització i valoració de les PCO i de les PO

Seguint el disseny previst de la investigació, des del mes d'octubre de l'any 2008 fins el mes maig de l'any 2009, es varen passar un total de 8 proves de correcció

⁸He impartit docència d'història de l'art en el centre A a dos grups. D'acord amb la metodologia d'aquesta recerca un dels grups ha passat proves objectives durant el primer quadrimestre i l'altre grup durant el segon.

objectiva⁹. Les quatre primeres al primer quadrimestre al grup G1 (opció de Ciències Socials) i les quatre restants al segon quadrimestre al grup G2 (opció de Ciències Socials més Humanístic). Tant a un grup com a l'altre les dues proves d'assaig obert, passades en finalitzar el quadrimestre, han estat les mateixes.

Les proves objectives es van passar a l'alumnat sempre en la data estipulada (un cop finalitzada la unitat didàctica). Per tant, l'alumne/a que per qualsevol motiu (malaltia, o bé altres aspectes...) no assistia a classe aquell dia no la feia. Les PO van coincidir amb l'examen final d'avaluació i han seguit, pel que fa a aquest darrer aspecte, el mateix criteri. En el grup G1 hi ha hagut dues baixes (una ja es va donar en la primera PO i l'altra en la segona PO). Al G2 l'alumne que falta va fer una PCO però no les PO (Quadre 1)

Quadre 1

Prova	Títol	Data	Nombre d'alumnes que la realitzen
Grup 1			
Prova correcció objectiva 1	Introducció a l'art	30-09-2008	20
Prova correcció objectiva 2	Arquitectura grega	21-10-2008	19
Prova correcció objectiva 3	Escultura grega	05-11-2008	19
Prova correcció objectiva 4	L'art Romà	24-11-2008	19
Prova oberta 1		29-11-2008	17 / 19
Grup 2			
Prova correcció objectiva 5	La plàstica al segle XIX (I)	03-02-2009	17
Prova correcció objectiva 6	La plàstica al segle XIX (II)	24-02-2009	18
Prova correcció objectiva 7	L'arquitectura al segle XIX	31-03-2009	17
Prova correcció objectiva 8	La plàstica al segle XX	05-05-2009	17
Prova oberta 2		15-05-2009	17 / 18

Aquestes PCO es van introduir com a instrument per avaluar els coneixements en finalitzar cada unitat didàctica. Per tant, al llarg del primer quadrimestre es van passar les PCO 1, 2, 3 i 4 al grup G1 i les PCO 5, 6, 7 i 8 en el decurs del segon

⁹Totes aquestes proves de correcció objectiva així com les proves d'assaig obert han estat presentades i comentades en els capítols precedents. Per tant m'estalvio de fer-ne aquí cap referència.

quadrimestre al grup G2, aproximadament cada tres setmanes. En finalitzar la primera i la tercera avaluació se'ls va passar les corresponents PO.

Els alumnes trigaven entre mitja hora i una hora a respondre les qüestions plantejades de les PCO. A mida que es van anar familiaritzant amb el format de la prova el temps que dedicaven a respondre les PCO estava més relacionat amb el nombre de preguntes i a la dificultat que en podien presentar algunes més que no pas al fet que es tractés d'un tipus de prova que no els era habitual.

Gràcies a la rapidesa en la correcció que permeten aquest tipus de proves si les tens dissenyades d'antuvi, se'ls va poder facilitar sempre les qualificacions obtingudes immediatament. Això els va ajudar, no tant sols a repassar la unitat didàctica a partir de la correcció pública i de l'intercanvi d'opinions, sinó també gràcies a la comprovació i a la correcció dels errors.

Pel que fa a una primera valoració he de dir que aquesta repetició de l'univers de contingut d'una unitat didàctica, seguint el mateix ordre del discurs, va ajudar, sens dubte, a la seva sedimentació, i va col·laborar a transformar la informació rebuda d'història de l'art –tan els conceptes com els aspectes metodològics- en coneixement substantiu. Aquesta immediatesa també els va permetre reforçar molt millor la pròpia anàlisi. Si nosaltres recordem la informació donada en un espai determinat de temps, és lògic pensar que si aquesta informació no es sovinteja acabarà perdent-se ja que el temps comporta una pèrdua lògica de memòria en relació als continguts presentats a l'aula, fins i tot en el cas que siguin avaluats explícitament. Donar immediatament els resultats ajudava clarament a retenir la informació i, al mateix temps, a disposar de més capacitat per poder-la analitzar.

L'experiència ha estat valorada de forma molt positiva tant per l'actitud com pel grau d'acceptació de l'alumnat. Aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula realment la continuïtat de l'esforç i obliga a l'alumne/a a estudiar més sovint i a organitzar-se millor. La constància n'és la base. Si des d'un principi es manté una determinada línia, passar les PCO en finalitzar la unitat ha comportat, com a conseqüència, un grau d'atenció i d'esforç que ha permès aprendre amb més facilitat.

Des d'un principi estava convençuda que els resultats d'aprenentatge dels alumnes que passaven la PCO per ser avaluats havien de ser millors que els de qui no les feien. Els resultats verifiquen aquesta percepció professional un cop els he pogut analitzar. Efectivament, en general, la nota d'aquestes PCO no tan sols els ha ajudat a millorar el resultat final de l'avaluació sinó també la qualificació de la PO. La predisposició de l'alumnat també hi va ajudar ja que alguns coneixien, des de 1r de batxillerat, aquest tipus de prova. En algunes assignatures se'ls havia introduït, no de forma contínua, algun model, tot i que el format era molt més simple i senzill que no pas les que s'han elaborat i pilotat per a aquesta recerca.

La presentació formal també va agradar molt. De fet en una assignatura com la Història de l'Art és imprescindible incloure-hi material visual. La imatge hi és fonamental i ajuda a entendre i a situar en el context corresponent l'obra artística amb molta més facilitat. Possiblement la queixa més sovintejada era la d'estar massa pendents, en algunes preguntes, de la combinació a l'hora d'escollir l'opció. Això els feia perdre temps. Tot i així, la introducció d'aquesta eina com a recurs (i no tan sols per avaluar) ajuda a aconseguir que l'alumnat s'adoni de la importància dels textos, de les imatges i de les fonts i, per altra banda, també ens

pot servir per adonar-nos de les mancances individuals o col·lectives que tenen els alumnes i intentar corregir-les¹⁰.

Tot i que els dos grups eren força homogenis, el G1 va obtenir millors resultats finals. Una de les explicacions que puc anticipar és que 7 alumnes repetien l'assignatura; d'altra banda el grup va respondre d'una forma més madura i conscient la qual cosa suposava no sols obtenir bons resultats en la matèria sinó preparar-se per a les proves de les PAU. En el dos grups hi ha alguns casos que els va costar reaccionar de la mateixa manera ja que en el moment que varen prendre consciència de la dificultat que comportava i de l'esforç que havien de fer - i així es van adonar dels seus límits- varen reaccionar de forma negativa. Passo, però, abans d'avançar més explicacions a presentar el perfil de la mostra del centre A.

¹⁰ Una de les virtuts didàctiques d'aquestes proves presentades sistemàticament radicava en el fet que si bona part dels alumnes erraven en algun bloc de preguntes concretes m'indicava molt clarament quins havien estat els punts fluixos en l'aprenentatge de la unitat i em permetien, en conseqüència, corregir-los per no deixar buits abans d'iniciar una nou tema, en especial, quan aquestes falles o confusions es referien a aspectes metodològics.

3. El perfil de la mostra

En aquest apartat es presenten i es comenten les dades socials, econòmiques, culturals, lingüístiques i familiars del perfil de la mostra i de tot plegat se'n dedueixen algunes primeres conclusions.

3.1 Presentació i comentari de les dades

El perfil dels dos grups que formen part d'aquest estudi específic corresponen a les dues opcions de batxillerat esmentades. Són un total de 38¹¹ alumnes; d'aquests, 33 pertanyen a l'opció de batxillerat de Ciències Socials I, la resta, 5 alumnes, són els corresponents a l'opció del batxillerat Humanístic. La clara descompensació del nombre d'alumnes va portar al centre (tal i com se n'ha fet esment anteriorment) a fer una repartició equitativa: el primer grup es va constituir amb un total de 20 alumnes de l'opció de Ciències Socials (19 abans d'acabar la primera avaluació), i l'altre, va estar format pels 5 alumnes d'Humanístic més els 13 de Ciències Socials restants. Aquesta divisió ja va venia donada des de 1r de Batxillerat. Al presentar-se com a dos grups força homogenis, tant des del punt de vista acadèmic com personal, es va creure oportú no separar-los. Les incorporacions dels alumnes nous o bé dels repetidors, va seguir un criteri semblant (perfil acadèmic i personal).

Pel que fa a la **procedència de l'alumnat** (quadre 2 i gràfic 1), val a dir que la majoria són alumnes nascuts a Manresa (52'63%) o a les comarques de la

¹¹ Pel que fa al gènere hi ha 23 dones i 15 homes.

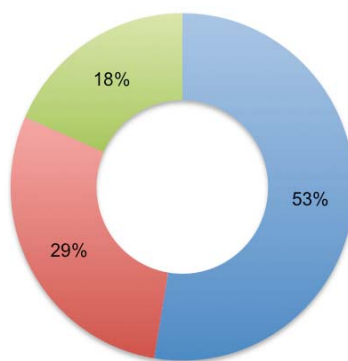
Catalunya Central (28,9%). L'excepció¹² la presenten els 4 alumnes de Barcelona, el de Sant Cugat, el de la Seu d'Urgell i el d'Eivissa.

Quadre 2

Procedència de l'alumnat	Grup 1	Grup 2	Total
Manresa	9	11	20
Comarques Catalunya Central	5	6	11
Resta de Catalunya i altres	6	1	7
Total	20	18	38

Gràfic 1

Procedència de l'alumnat



■ Manresa ■ Comarques Catalunya Central ■ Resta de Catalunya i altres

Dels 38 alumnes que varen cursar segon de batxillerat el curs 2008-2009, 27 el feien per primer cop (quadre 3) i representaven un 71'05% del total. Per tant tenien unes edats compreses entre els 17 i 18 anys. Els 11 repetidors (28'95 %), i s'exceptua un que tenia vint anys, tenien unes edats que estaven compreses entre els 18 i els 19 anys (gràfic 2).

¹² La seva procedència està justificada per diversos motius entre els quals el desplaçament de la seva residència habitual o bé el fet de que puguin estar becats per la federació de bàsquet.

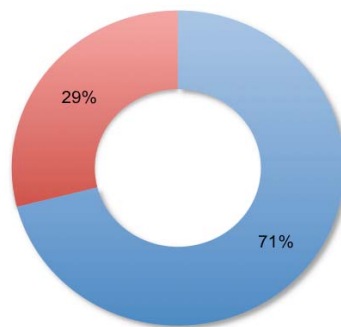
Quadre 3

Any Naixement						
	Grup 1Q			Grup 2Q		
	No repetidors	Repetidors	Total	No repetidors	Repetidors	Total
1988	0	1	1	0	0	0
1989	1	1	2	0	0	0
1990	0	5	5	6	4	10
1991	12	0	12	8	0	8
Total	13	7	20	14	4	18

Total alumnat					
	Total No repetidors	Total Repetidors	Total	% No repetidors	% repetidors
1988	0	1	1	0,00%	2,63%
1989	1	1	2	2,63%	2,63%
1990	6	9	15	15,79%	23,68%
1991	20	0	20	52,63%	0,00%
Total	27	11	38	71,05%	28,95%

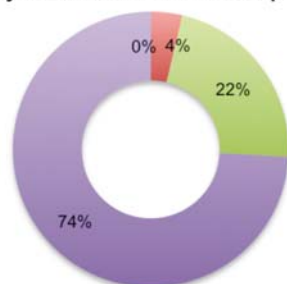
Gràfic 2

Repetidors de 2n Batxillerat



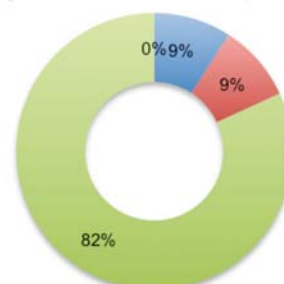
■ Total No repetidors ■ Total Repetidors

Any naixement alumnat no repetidor



■ 1988 ■ 1989 ■ 1990 ■ 1991

Any naixement alumnat repetidor



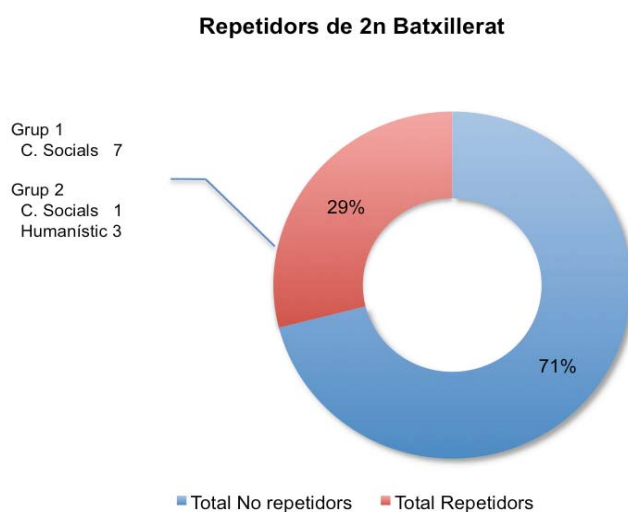
■ 1988 ■ 1989 ■ 1990 ■ 1991

Dels 11 repetidors (quadre 4), 8 formen part del grup de Ciències Socials i els 3 restants són alumnes de l'opció del batxillerat humanístic (gràfic 3).

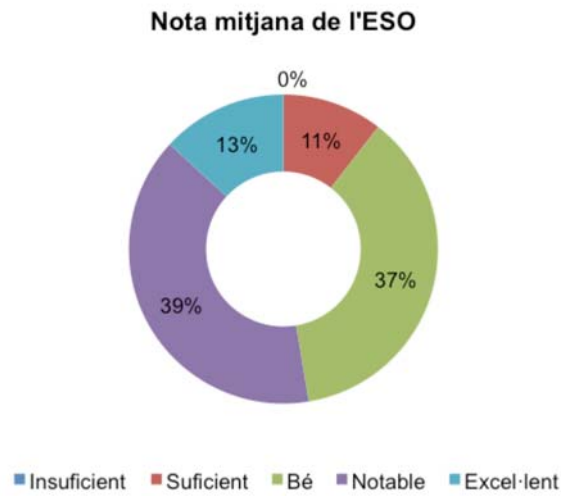
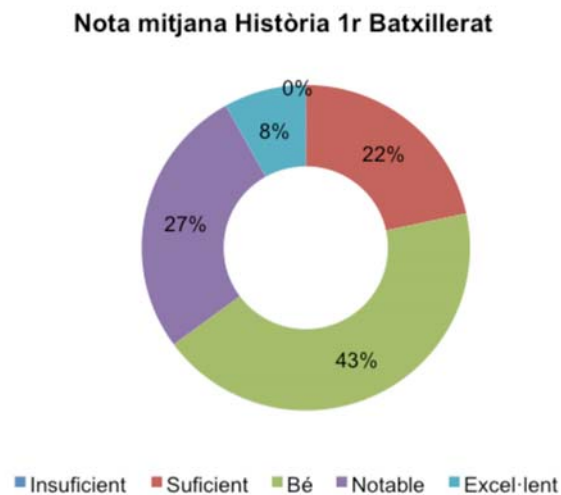
Quadre 4

Repetidors de 2n de Batxillerat	Grup 1	Grup 2	Total
Repetidors	7	4	11
No repetidors	13	14	27

Gràfic 3



El grup, d'acord amb els resultats finals obtinguts a l'ESO (gràfic 4) presenta un perfil relativament bo: un 39 % amb una mitjana de notable i un 13% amb excel·lent. Els resultats de l'assignatura d'Història del Món Contemporani de 1r de batxillerat també responen a un perfil semblant, tot i que han disminuït els bons resultats: tan sols un 27% amb notable i un 8% amb excel·lent. En canvi ha augmentat en un 43% el bé i tan sols un 22% han tret suficient (gràfic 5).

Gràfic 4**Gràfic 5**

Agafant, doncs, com a indicadors del rendiment acadèmic les mitjanes de l'ESO i de la matèria més afí del curs anterior del batxillerat, es pot concloure que el **perfil acadèmic** de la mostra (centre A en aquest cas) presentava un històric de bon rendiment. L'ESO presenta un gruix important d'excel·lents i notables i la Història de 1r de batxillerat, tot i que rellisca cap al centre seguint la típica campana de Gaus, també ens mostra un curs de perfil acadèmicament alt. Els grups són homogenis pel que fa a la procedència –dimensió que sempre facilita la

tasca didàctica—i cal destacar que no hi ha cap immigrant ni d'Espanya ni de fora de les fronteres de l'Estat.

De cara a posteriors estudis sobre el mateix objecte de recerca ha semblat pertinent obtenir el **perfil social** de la mostra. Aquesta dada la inferim del buidatge de l'enquesta inicial que es va passar a principi de curs.

Els criteris emprats per tal de realitzar la classificació social de l'alumnat, com ja és habitual en aquest tipus d'indagacions, han estat complicats d'establir ja que no hi ha, ara com ara, un criteri únic i comunament acceptat per la comunitat científica¹³. Mentre això no es produeixi i amb la intenció de trobar un sistema clar s'ha optat, en aquesta investigació, per classificar els estrats socials de l'alumnat de la mostra en cinc grups que recullen fins a 19 categories professionals.¹⁴ Són les següents: classes capitalistes (classes altes), classes mitjanes patrimonials (classes mitjanes tradicionals), noves classes mitjanes supraordinades (classes mitjanes altes), nova classe mitjana alta supraordinada (classes mitjanes baixes) i classe obrera (classes baixes). Cada un dels grups abans esmentats queden definits de la següent manera:

a) Les classes altes, professions que comprenen empresaris tant agrícoles com de la indústria o dels serveis amb assalariats.

b) Les mitjanes tradicionals estarien constituïdes pel sector que engloba des dels empresaris agrícoles sense assalariats als empresaris no agraris sense

¹³Les categories socio-econòmiques s'obtenen habitualment en els censos utilitzant els següents criteris: el sector econòmic, la relació laboral, la qualificació i el poder dins de l'empresa. Es distingeixen a banda les Forces Armades i un grup d'inclassificables.

¹⁴ S'ha seguit aquí, amb modificacions, la classificació de Torres Mora, segons queda recollida, en part, en M. A. Garcia de León; G.de la Font; F. Ortega (Eds.) *Sociologia de la educació*. Barcelona: Barcanova, 1993, p.216. Ha estat aquesta la classificació que s'ha seguit en estudis previs dins del grup DHIGECS (Prats, J.(dir): *Els joves i el reptu europeu*. Fundació la Caixa. Barcelona:2002, pp. 275 ss; també la tesi doctoral inèdita de la doctora Yolanda Insa ha seguit aquesta mateixa classificació).

assalariats (botiguers...), passant per membres de cooperatives agràries i no agràries.

c) Les classes mitjanes altes estarien constituïdes per les persones que, dins del seu sector sociolaboral, gaudeixen de capacitat de decisió, com els professionals i tècnics per compte propi, directors d'explotacions agràries, directius d'empresa i de l'administració pública, etc.

d) Les classes mitjanes baixes es distingirien de les anteriors per no disposar del poder de decisió dins el seu sector sociolaboral (personal administratiu i comercial en les categories anteriors, contramestre i capatàs no agrari, professionals de les forces armades...).

e) La classe baixa o treballadora comprenia la resta de treballadors agraris, operaris especialitzats agraris i no agraris i operaris sense especialitzar, aturats sense qualificar, etc.

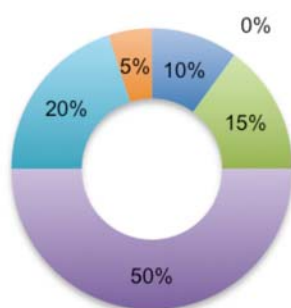
La informació d'aquest apartat s'ha obtingut, concretament, a partir del buidat sobre la professió dels pares. D'acord amb els criteris esmentats, a la mostra predominen els alumnes procedents de les **classes mitjanes baixes** que depassen el 50% en els dos grups, seguides de la classe baixa en un 25% en el G1 (gràfic 6) i un 22% en el G2 (gràfic 7). Hi ha, però, en nombre inferior un 10% dins la classe alta en els dos grups, així com hi ha un 5% que respon que no ho sap o no contesta.

Gràfic 6

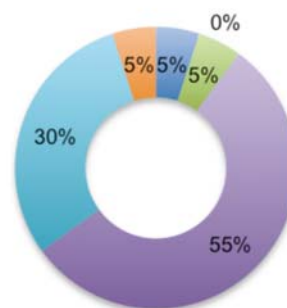
Grup 1

Tipus	Classe Social	Pare	Mare
A	Classes altes	2	1
B	Mitjanes tradicionals	0	0
C	Mitjanes altes	3	1
D	Mitjanes baixes	10	11
E	Classe baixa	4	6
N	NS / NC	1	1

Classe Social segons professió Pare
Grup 1



Classe Social segons professió Mare
Grup 1



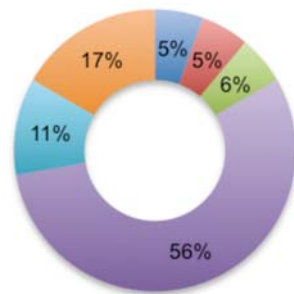
En aquest quadre i en el següent que expliciten la classe social a la qual pertanyen els alumnes cal destacar, un cop més, que la pertinença a una sector social determinat *per se* no condiona el rendiment escolar mecànicament tot i que estadísticament parlant sigui cert que entre les classes menys afavorides els resultats acadèmics no són tant bons de mitjana. Tanmateix en aquests dos grups el 75% de l'alumnat es classifica dins de les classes mitjanes baixes i classe baixa (un 25%) i, en canvi, els seus resultats acadèmics històrics són bons. Un cop més ens trobem en la dificultat de generalitzar en educació quan analitzem els casos concrets.

Gràfic 7

Grup 2

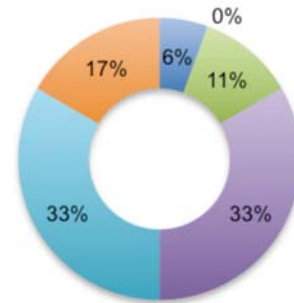
Tipus	Classe Social	Pare	Mare
A	Classes altes	1	1
B	Mitjanes tradicionals	1	0
C	Mitjanes altes	1	2
D	Mitjanes baixes	10	6
E	Classe baixa	2	6
N	NS / NC	3	3

**Classe Social segons professió Pare
Grup 2**



- A Classes altes
- B Mitjanes tradicionals
- C Mitjanes altes
- D Mitjanes baixes
- E Classe baixa
- N NS / NC

**Classe Social segons professió Mare
Grup 2**



- A Classes altes
- B Mitjanes tradicionals
- C Mitjanes altes
- D Mitjanes baixes
- E Classe baixa
- N NS / NC

També, i, a partir dels resultats de l'enquesta sociològica, s'han analitzat altres conceptes per acabar d'arrodonir el perfil social de l'alumnat (nivell acadèmic i estructura familiar). Pel que fa referència als criteris per a la classificació dels pares segons el seu **nivell acadèmic**, aquests no han presentat massa dificultat. Tampoc no ha resultat difícil classificar les famílies segons la seva **estructura familiar**.

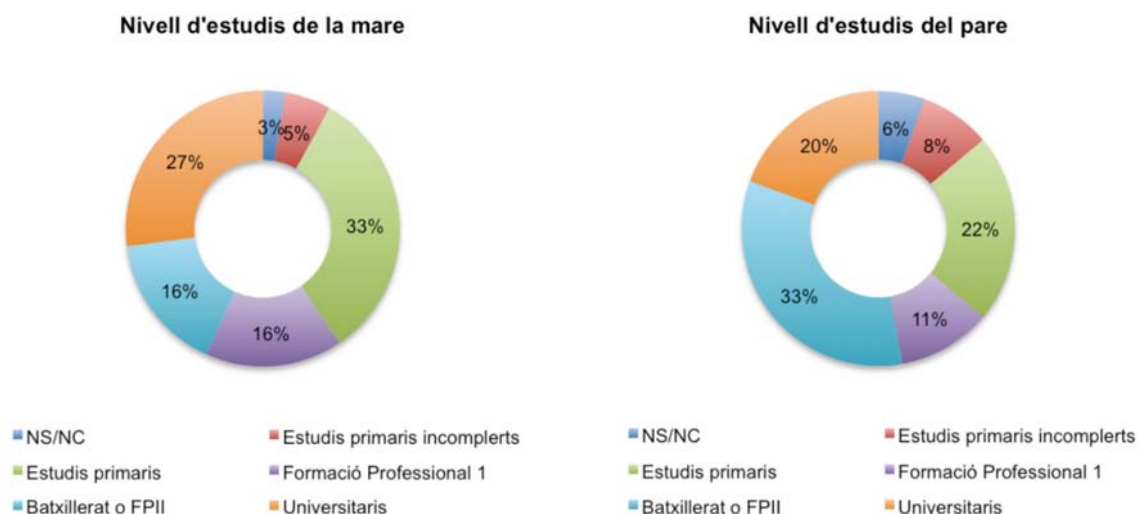
La classificació segons el nivell d'estudis dels pares presenta cinc possibilitats. (quadre 5 i gràfic 8).

Quadre 5

Nivell d'estudis dels pares	Mare	Pare	Total
NS/NC	1	2	3
Estudis primaris incomplets	2	3	5
Estudis primaris	12	8	20
Formació Professional 1	6	4	10
Batxillerat o FPII	6	12	18
Universitaris	10	7	17

Si ho expressem percentualment s'observa (gràfic 8) que un 33% de les mares tenen estudis primaris davant d'un 22% dels pares. En canvi, pel que fa referència als estudis superiors, les mares presenten un 27% d'estudis universitaris i un 16% d'estudis de batxillerat i FP II, respecte als pares presenten un 20% d'estudis universitaris i un 33% d'estudis de batxillerat i Formació Professional II.

Gràfic 8



No deixa de ser particularment curiós que en el cas que analitzem resulti que no es compleixi tampoc la tendència estadística dominant segons la qual l'alt rendiment acadèmic de l'alumnat es correlaciona, si més no, amb l'anomenat "capital cultural" dels progenitors. Doncs bé, els dos grups als quals he impartit docència d'història de l'art es caracteritzen per procedir d'entorns familiars en què

la majoria dels pares i mares només tenen estudis primaris o professionals, essent els pares universitaris una minoria. Una raó més per a practicar la humilitat intel·lectual quan establim sense matisos grans principis que no són sempre aplicables als casos singulars.

Pel que fa a la caracterització de l'estructura familiar, en funció del que pretenc esbrinar s'han considerat tres tipus de famílies:

Família normal o típica. Aquella en la qual l'alumne/a ha dit viure amb els germans i germanes o simplement amb els pares (ja que no té germans).

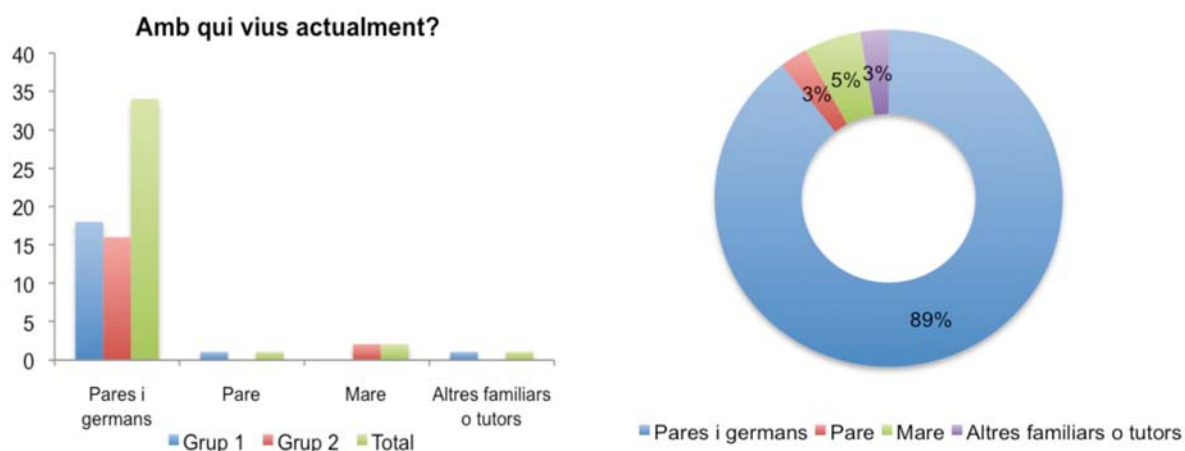
Família monoparental. Aquella en la que l'alumne/a declara viure únicament amb un dels seus progenitors.

Família reestructurada quan l'alumne/a contestava que vivia amb altres familiars o tutors diferents dels pares (opció altres).

D'acord amb aquesta classificació hem representat els resultats obtinguts buidant de l'enquesta inicial la resposta a la pregunta "*amb qui vius actualment?*" en el gràfic 9.

Tal i com es pot observar el 89% dels meus alumnes del centre A pertanyen al grup batejat com a família "**normal o típica**"; el 8% pertanyen a una família "monoparental", mentre que un 3% a l'opció d'altres. En principi això sembla indicar que la mostra es correspon amb una **estructura familiar força estable i estructurada**.

Gràfic 9



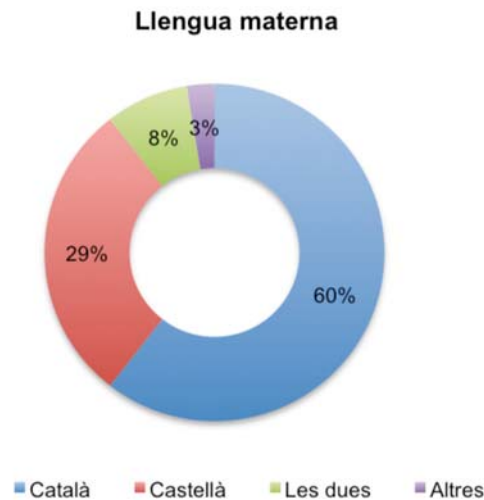
Potser sigui aquesta l'única correlació típica, conforme a d'altres recerques, que es pot establir entre els resultats d'aprenentatge de bon rendiment acadèmic i una altra variable. Com hem vist, ni el nivell econòmic, ni el capital cultural dels pares explicarien els bons resultats acadèmics. Només el fet de pertànyer majoritàriament a famílies estables podria explicar, juntament amb altres observacions de camp, la tendència a la positivitat acadèmica d'aquests dos grups.

Pel que fa a la **llengua vehicular** un 60% dels alumnes que participen en l'experiència tenen com a llengua materna el català, un 29% són castellanoparlants, i sols un 8% parla indistintament les dues llengües. El 3% restant correspon a un alumne que té com llengua materna l'italià. Aquestes dades estan representades al gràfic 10 (quadre 6).

Quadre 6

Llengua materna	Grup 1	Grup 2	Total
Català	12	11	23
Castellà	6	5	11
Les dues	1	2	3
Altres	1	0	1

Gràfic 10



Una de les particularitats del centre A, és el compromís que té amb el món de l'esport i la cultura. Això justifica, en part, que la meitat de l'alumnat, un 50%, d'aquests alumnes participin en alguna entitat, ja sigui esportiva o bé sociocultural o ambdues (gràfic 11, quadre 7).

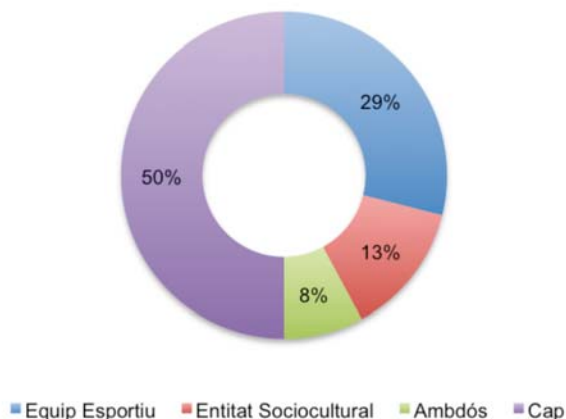
Probablement, al costat de l'estructura familiar, aquesta dimensió "cívica", que no sol ser habitual segons les estadístiques, contribueixi també a explicar un especial dinamisme social i d'actitud positiva davant la vida. Aquest fet es podria correlacionar amb la tendència a un bon rendiment acadèmic.

Quadre 7

Pertany a algun equip esportiu o entitat sociocultural	Grup 1	Grup 2	Total
Equip Esportiu	5	6	11
Entitat Sociocultural	3	2	5
Ambdós	0	3	3
Cap	12	7	19

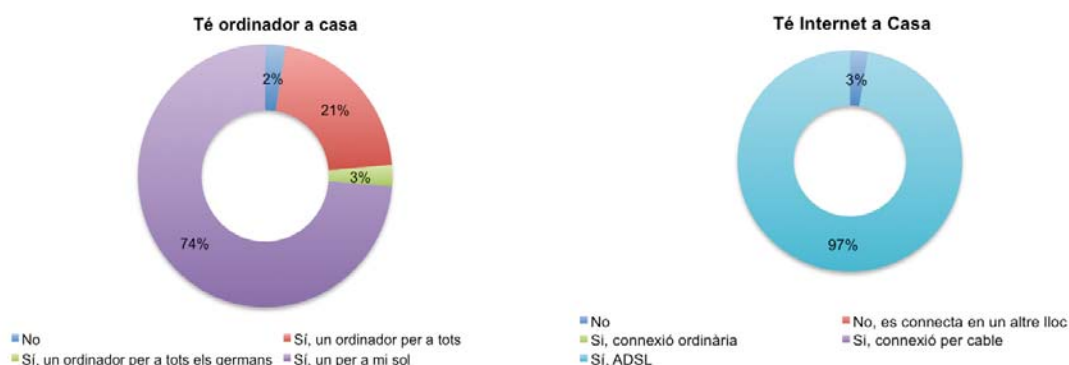
Gràfic 11

Pertany a algun equip esportiu o entitat sociocultural



En l'enquesta d'identificació també se'ls preguntava si tenien ordinador i Internet a casa. Tal i com es pot verificar en el gràfic 12, un 98% de l'alumnat disposen d'ordinador dels quals un 74% de manera individual, un 21% compartit entre tota la família i el 3% restant compartit entre els germans. El 97% disposen de connexió a Internet.

Gràfic 12



3.2 Primeres conclusions pel que fa al perfil

Un cop acabat de presentar el perfil de la mostra podem arribar a unes primeres conclusions sistematitzades que ens puguin ajudar a establir relacions pertinents en les conclusions generals d'aquest capítol pel que fa a la hipòtesi i als objectius que m'he proposat.

En primer lloc ens trobem davant d'un grup que es caracteritza per la seva homogeneïtat. La majoria de l'alumnat procedeix de cursos anteriors de l'escola i, per tant, és de suposar que arriba al segon de batxillerat, en part marcat per la trajectòria educativa i per l'ideari del centre. Destaca el fet que, acadèmicament parlant, és un grup de bona trajectòria a l'ESO i de bons resultats en el primer curs de batxillerat. El bon rendiment acadèmic, però, no s'explica ni per la classe social dels pares, pel que fa al nivell econòmic (la majoria són classes mitges baixes o classes baixes) ni tampoc, cosa més sorprenent, pel capital cultural (la majoria dels pares tenen estudis primaris o professionals i pocs tenen el batxillerat o estudis universitaris). Destaca el fet que hi ha més mares que pares amb estudis universitaris però, quantitativament parlant, això només afecta a una diferència de tres persones i, per tant, es pot concloure que es pot significatiu tot i que no sigui estadísticament el més habitual.

Destaca també el fet que l'alumnat dels dos grups, en la seva majoria, viuen en el si d'una família tradicional i estable (89%). Aquest punt és un dels que podria explicar algun tipus de relació amb la seva trajectòria acadèmica. Sol ser admès que a més gran estabilitat familiar, els resultats acadèmics, de mitjana, solen ser millors.

El grau d'homogeneïtat també ve marcat pel fet que la majoria tenen el català com a llengua materna i en els dos grups als quals he impartit docència no hi ha immigrants, ni de la restat de l'Estat ni de fora de les seves fronteres.

Finalment cal destacar especialment –en la mesura que pot ser una variable que sigui útil per a properes recerques- el fet que la majoria de l'alumnat –com a tradició educativa de l'escola- pertany a algun tipus de d'associació cultural o esportiva. Probablement aquest fet expliqui també l'estabilitat en les actituds i en els bons resultats acadèmics.

No atorgaria excessiva importància al fet que totes les famílies tenen ordinador a casa i que gairebé tots tenen connexió a Internet. L'ús d'aquesta tecnologia, avui, ja és tan habitual, tant com disposar de telèfon mòbil. Seria particularment d'interès contrastar els resultats si aquesta variable fos negativa en algun segment del grup, és a dir, si hi hagués un sector dels estudiants que no disposés d'ordinador o de connexió a Internet i comparar els resultats acadèmics respectius. Però en el grup analitzat aquest no és el cas.

Passo a continuació a analitzar en funció de l'enquesta inicial les actituds de l'alumnat davant de la disciplina i d'algunes variables que poden explicar els resultats d'història de l'art.

4. Actituds i expectatives de l'alumnat

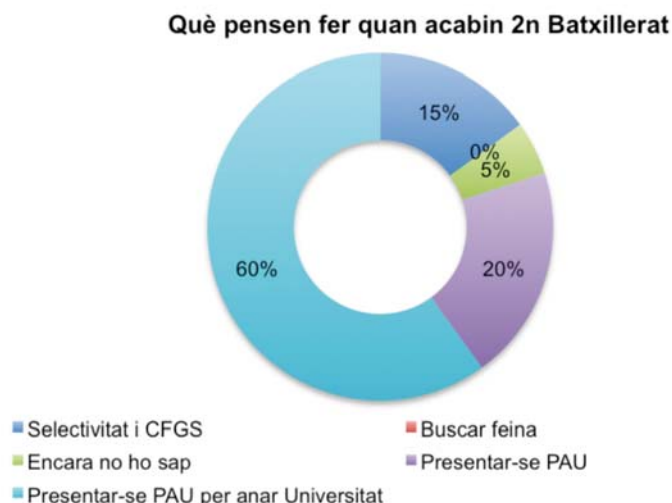
A partir de l'anàlisi d'altres dades que proporcionava la mateixa enquesta que es va realitzar a principi de curs s'han pogut obtenir dades d'interès pel que fa a la mostra representada als grups del centre A. En general crida l'atenció que la majoria de les dades -expectatives, interès per la matèria, tria de l'opció per a la prova de les PAU,...- mantenen una gran estabilitat.

Pel que fa a les **expectatives de futur** en acabar el batxillerat (la pregunta de l'enquesta: *Quan acabis aquest 2n curs de Batxillerat, què penses fer?*), la seva resposta majoritària va ser la de continuar estudis universitaris (quadre 8, gràfic 13).

Quadre 8

Què penses fer quan acabis 2n de Batxillerat?	Grup 1	Grup 2	Total
Selectivitat i CFGS	3	2	5
Buscar feina	0	0	0
Encara no ho sap	1	2	3
Presentar-se PAU	4	2	6
Presentar-se PAU per anar Universitat	12	12	24

Gràfic 13



D'aquests 38 alumnes finalment es van presentar a les PAU 23 (gràfic 13), (previst en principi per a 24) i d'aquests 19 van fer la prova d'història de l'art (quadre 8). Per tant coincideixen aquests 19 reals amb l'enquesta inicial (dels 5 d'Humanístic que ja la tenien com a obligatòria només se'n van presentar 3). Tan sols 8 alumnes del total dels dos grups pensaven enfocar els seus estudis cap a cicles de grau superior, 4 han hagut de repetir curs i 3 van causar baixa.¹⁵

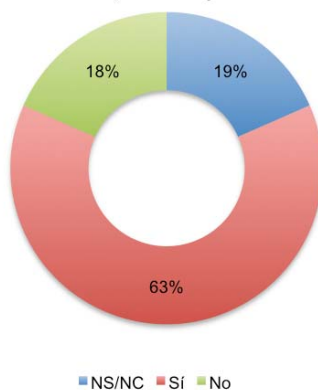
Quadre 9

Si es presenta a les PAU, triarà l'opció d'Història de l'Art	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	6	1	7
Sí	9	15	24
No	5	2	7

Les dades del quadre 9 sols corresponen a l'alumnat de Ciències Socials, (els cinc alumnes del batxillerat Humanístic no s'hi comptabilitzen pel fet que ja la tenen com obligatòria tot i que no l'han de triar necessàriament per a les PAU. Tal i com es pot observar al gràfic 14 hi ha un 63% que declaren a l'inici de curs que la triaran; només un 18,42% no ho tenien decidit i un altres 18,42% van declarar que no la triarien a les PAU.

Gràfic 14

Si es presenta a les PAU, triarà l'opció d'Història de l'Art



¹⁵ En ser baixa abans d'acabar el curs es desconeix quina era i és la seva expectativa de futur.

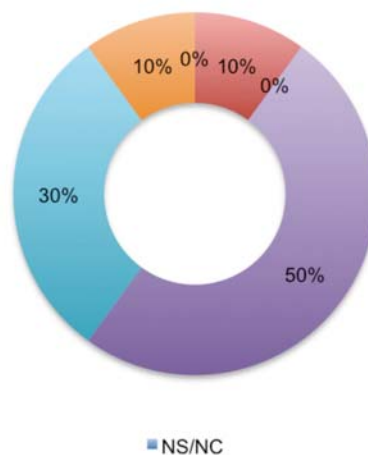
El **grau d'interès** per l'assignatura (quadre 9) pot ajudar a reafirmar la resposta anterior. Que una majoria pensés a triar la disciplina d'història de l'art a les PAU s'explica pel fet que, tot i ser obligatòria, el 87% de l'alumnat declara tenir molt o bastant per a la història de l'art, o bé que fins i tot és l'assignatura que els agrada més. Per tant, tot i que la tria d'una matèria per a les PAU pot respondre a diversos motius per part de l'alumnat –tipus de prova, sentir-se'n més capacitat, etc.- en aquest cas coincidia clarament amb un alt interès per la matèria per part dels dos grups (només un 5% respon que no li agrada "gens"). Vegi's gràfic 15.

Quadre 10

Grau d'interès per la Història de l'Art	Grup 1	Grup 2	Total
Gens	2	0	2
Poc	0	0	0
Bastant	10	9	19
Molt	6	8	14
És la matèria que més m'agrada	2	1	3

Gràfic 15

Grau d'interès Història de l'Art

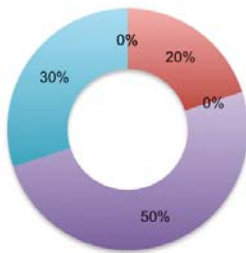


Quadre 11

Grau d'interès per la Història de l'Art	Grup 1		Grup 2	
	Homes	Dones	Homes	Dones
Gens	2	0	0	0
Poc	0	0	0	0
Bastant	5	5	2	7
Molt	3	3	3	5
És la matèria que més m'agrada	0	2	0	1

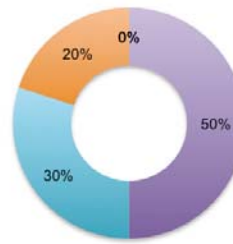
Gràfic 16

Grau d'interès Història de l'Art Grup 1 - Homes



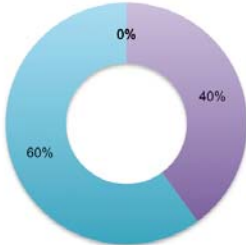
■ 0 NS/NC ■ 1 Gens ■ 2 Poc ■ 3 Bastant ■ 4 Molt ■ 5 És la matèria que més m'agrada

Grau d'interès Història de l'Art Grup 1 - Dones



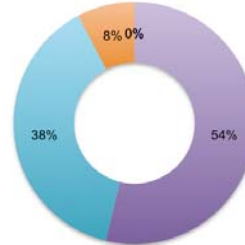
■ 0 NS/NC ■ 1 Gens ■ 2 Poc ■ 3 Bastant ■ 4 Molt ■ 5 És la matèria que més m'agrada

Grau d'interès Història de l'Art Grup 2 - Homes



■ 0 NS/NC ■ 1 Gens ■ 2 Poc ■ 3 Bastant ■ 4 Molt ■ 5 És la matèria que més m'agrada

Grau d'interès Història de l'Art Grup 1 - Dones



■ 0 NS/NC ■ 1 Gens ■ 2 Poc ■ 3 Bastant ■ 4 Molt ■ 5 És la matèria que més m'agrada

Tal i com es pot observar en el quadre 11, el grau d'interès de l'assignatura en el G1¹⁶ és manté molt semblant entre homes i dones (hi són compensats en nombre). A un 50% els agrada bastant i a un 30% molt. Tan sols un 20% de les dones confessa que és la matèria que més els agrada davant d'un 20% d'homes que afirma que gens (gràfic 16).

El resultat del G2¹⁷, pel que fa a l'interès de la disciplina entre homes i dones, és força similar; la diferència radica en el nombre superior de dones respecte als homes ja que un 54% de dones afirmen que els agrada bastant i un 38% que molt, igual que els homes entre els quals hi ha un 60% que declaren que els agrada molt davant d'un 40% que afirma que els agrada bastant.

Les dues últimes preguntes de l'enquesta (*Acostuma a visitar museus?* i *Qui fa la proposta a l'hora de visitar els museus?*) tenien com a finalitat conèixer si aquests alumnes tenien una educació específica i un coneixement previ de artísticocultural (quadre 12) que ajudés a entendre l'interès per la matèria i el pòsit, ni que fos espars, dels conceptes o de la identificació d'obres. Tal i com es desprèn del gràfic 17 els alumnes del centre A (60%), estan acostumats a visitar museus i només un 37% apunta que els visita "de vegades". La iniciativa a l'hora de fer la proposta de la visita és familiar 50% seguida de l'escolar 7'8% (gràfic 18).

Lògicament, impartir la disciplina d'història de l'art en un grup en què la meitat de l'alumnat acostuma a visitar museus per iniciativa familiar permet inferir que la qualitat dels coneixements resultants de la didàctica impartida poden ser millors respecte de grups que no visquessin en aquest context cultural familiar.

¹⁶ Són un total de 20 alumnes, pel que fa al gènere són 10 dones i 10 homes.

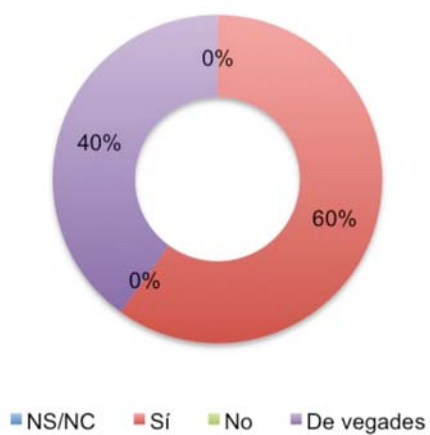
¹⁷ Són un total de 18 alumnes, pel que fa al gènere hi ha 13 dones i 5 homes.

Quadre 12

Acostuma a visitar museus	Grup 1	Grup 2	Total
Sí	0	0	23
No	12	11	1
De vegades	0	1	14

Gràfic 17

Acostuma a visitar museus

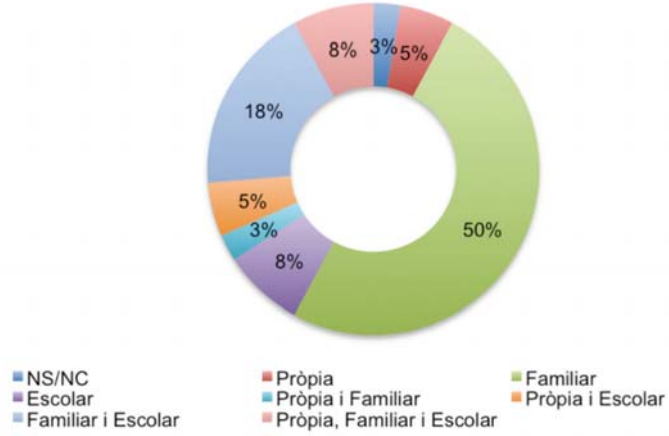


Quadre 13

Acostuma a visitar museus a iniciativa	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	1	0	1
Pròpia	1	1	2
Familiar	13	6	19
Escolar	1	2	3
Pròpia i Familiar	0	1	1
Pròpia i Escolar	1	1	2
Familiar i Escolar	3	4	7
Pròpia, Familiar i Escolar	0	3	3

Gràfic 18

De qui és la proposta per visitar Museus



5. Els resultats acadèmics

5.1 Els resultats de la PCO: dades bàsiques

Seguint el disseny previst de la investigació, des del mes d'octubre de l'any 2008 fins el mes maig de l'any 2009, es varen passar un total de 8 proves de correcció objectiva. Les quatre primeres al primer quadrimestre al G1 i les quatre restants al segon quadrimestre al G2. Tant a un grup com a l'altre les dues proves d'assaig obert, que se'ls va passar al finalitzar el quadrimestre, van ser idèntiques per als dos grups.

Aquestes proves objectives es van passar sempre en la data estipulada (un cop finalitzada la unitat didàctica). Per tant l'alumne/a que per qualsevol motiu (malaltia, o bé altres aspectes...) no assistia a classe aquell dia no la va fer. Les PO van coincidir amb l'examen final d'avaluació i com a tal van seguir la valoració global en l'avaluació que ja s'ha esmentat més amunt¹⁸. En el G1 hi ha va haver dues baixes. Del G2 l'alumne que falta va passat una PCO però no les PO (quadre 14).

Els resultats d'aquestes proves objectives s'han mantingut, en el G1, al voltant del 5,97 oscil·lant entre una nota màxima de 10,00 i una mínima d'1,39 essent la seva desviació estàndard de 2,13 (quadre 14).

¹⁸ Així, doncs, es complia estrictament un dels requisits metodològics d'aquesta recerca: que la PCO es passés sistemàticament al final de cada unitat didàctica i que els resultats obtinguts, tant en les PCO com en les PO quedessin valorats i reflectits en la qualificació global de l'alumnat.

Quadre 14

Grup 1	PCO 1	PCO 2	PCO 3	PCO 4	PO 1	PO 2
Mitjana notes	7,98	4,98	6,08	4,72	5,82	5,42
Nota més alta	10,00	8,42	8,86	6,86	9,00	9,25
Nota més baixa	4,67	1,39	3,09	2,39	3,00	2,00
Desviació	1,53	1,98	1,89	1,45	1,77	1,89
Nombre Alumnat	20	19	19	19	18	18

Pel que fa la G2, la mitjana de notes és 5,90, sent la nota més alta 9,49 i la més baixa 2,02 i amb una desviació estàndard d'1,58 en el conjunt de les PCO (quadre 15).

Quadre 15

Grup 2	PCO 5	PCO 6	PCO 7	PCO 8	PO 1	PO 2
Mitjana notes	6,53	5,90	5,68	5,51	4,40	5,31
Nota més alta	9,49	8,84	8,29	8,30	8,50	8,50
Nota més baixa	3,19	2,02	3,66	2,81	3,00	3,00
Desviació	1,60	1,80	1,33	1,49	1,77	1,38
Nombre Alumnat	17	18	17	17	17	17

La nota més alta de les PCO (quadre 16) correspon a la primera, "Introducció a l'art", (7,98), que va realitzar el G1, possiblement era la més fàcil quan a contingut ja que se'ls demanava una reflexió sobre conceptes generals molt bàsics. La van finalitzar en 20 minuts i es van familiaritzar ràpidament amb el format. En canvi, a la segona, la nota mitjana va baixar (4,98): en aquesta PCO s'hi va introduir les pautes de lectura d'una obra arquitectònica i la seva aplicació als exemples de les obres greges. Possiblement aquesta part de la unitat didàctica de Grècia és més extensa quant a contingut i també presenta més dificultat que la part que va sortir a la PCO 3 "L'escultura grega" tot i que, s'hi va introduir, la pauta de lectura d'una obra escultòrica. Probablement el fet que tot el que fa referència al context històric, geogràfic i a l'imaginari grec ja era conegut de la unitat didàctica anterior va facilitar la més ràpida assimilació dels continguts i

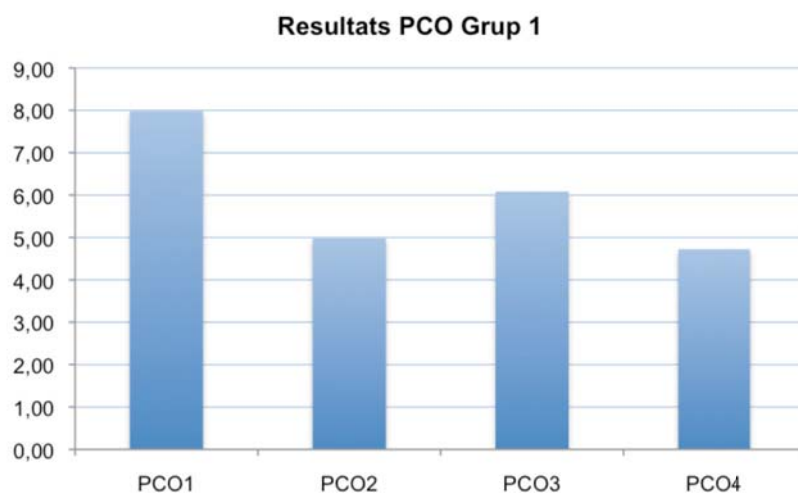
l'obtenció de millors resultats (6,08 de mitjana). L'última prova que se'ls va passar a aquest grup va ser la que corresponia a tota la unitat 4, "Roma". La mitjana torna a baixar (4,72). La proximitat d'exàmens finals d'avaluació trimestral i la coincidència de la finalització del treball de recerca poden justificar fins a cert punt aquests resultats (gràfic 19).

Quadre 16

	PCO1	PCO2	PCO3	PCO4	Mitjana PCO	PO1	PO2	Mitjana PO
Grup 1	7,98	4,98	6,08	4,72	5,97	5,82	5,42	5,62

	PCO5	PCO6	PCO7	PCO8	Mitjana PCO	PO1	PO2	Mitjana PO
Grup 2	6,53	5,90	5,68	5,51	5,90	4,40	5,31	4,85

Gràfic 19



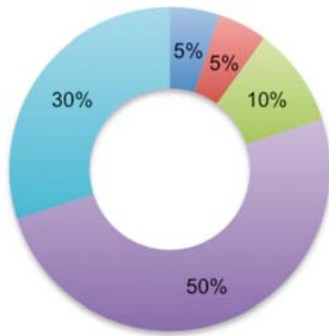
Quadre 17

Notes Grup 1	PCO 1	PCO 2	PCO 3	PCO 4	PO Art Clàssic	PO Art Contemporani
Insuficient	1	11	5	11	4	3
Suficient	1	3	5	2	4	7
Bé	2	1	3	6	6	5
Notable	10	4	6	0	2	1
Excel·lent	6	0	0	0	2	2
Total	20	19	19	19	18	18
Mitjana	7,98	4,98	6,08	4,72	5,82	5,54

Si es fa una anàlisi comparativa entre els resultats obtinguts a la primera i a la quarta PCO (gràfic 20), s'observa que en la primera PCO els resultats d'excel·lents (30%) i notables (50%) estan per sobre dels bé (10%) dels suficients (5%) i els insuficients (5%). En canvi en la PCO 4 augmenta en un 58% l'insuficient davant d'un 10% de suficients i un 32% amb bé.

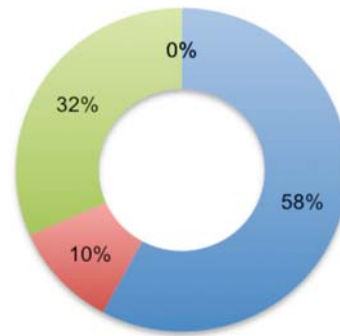
Gràfic 20

Notes PCO 1 - Grup 1



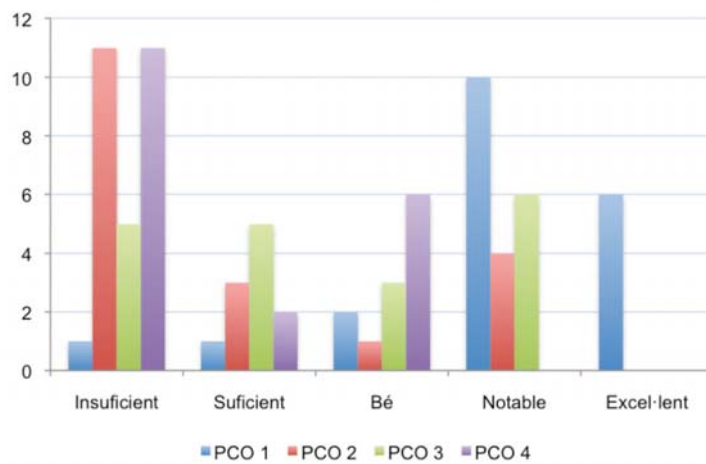
■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PCO 4 - Grup 1

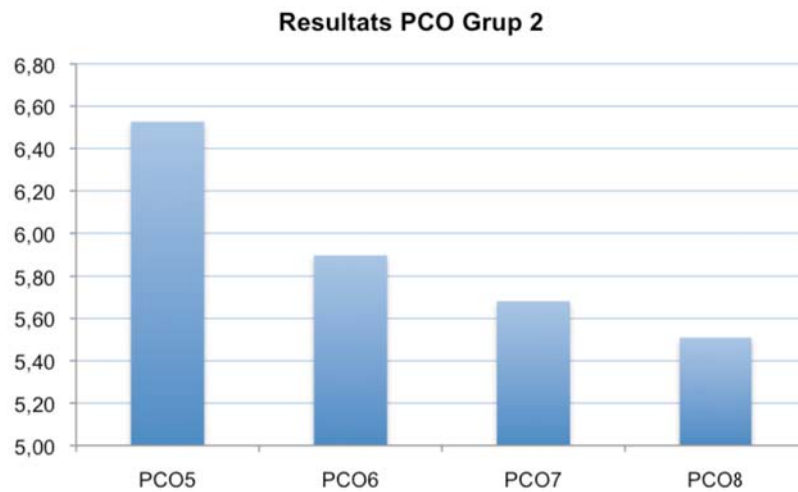


■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PCO - Grup 1



■ PCO 1 ■ PCO 2 ■ PCO 3 ■ PCO 4

Gràfic 21

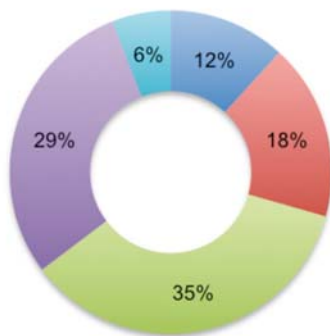
En canvi els resultats del G2 es mantenen més estables (gràfic 21) oscil·lant entre una mitjana de 6,16, la nota més alta, en la PCO 5 "Les arts figuratives en el segle XIX-I", a un 5,51 en la PCO 8 "Les arts figuratives en el segle XX". Una possible explicació d'aquesta diferència es podria trobar en el fet que d'una banda, aquest grup, en el quadrimestre anterior, ja s'havien familiaritzat amb les pautes de lectura d'una obra artística encara que no s'hagués sistematitzat tant ordenadament en PCO (que en el primer quadrimestre no havien passat). El fet que se'ls introduís la pauta de lectura d'una pintura en la PCO 5 va fer que el procediment, en allò que concerneix els grans trets de comentari d'una obra en general, ja el tinguessin assolit; d'altra banda, a partir de la segona avaluació, els comentaris de les obres de selectivitat se'ls van preparar els mateixos alumnes per exposar-los a classe de forma individual o bé en grup. Aquesta tècnica didàctica crec que va reforçar l'aprenentatge. També cal esmentar que les mitjanes van baixant a mida que es va finalitzant el curs. La pressió de l'acabament dels programes de totes les matèries i el poc temps de què es disposa per concloure'ls, pot justificar, en part, aquest fet.

Quadre 18

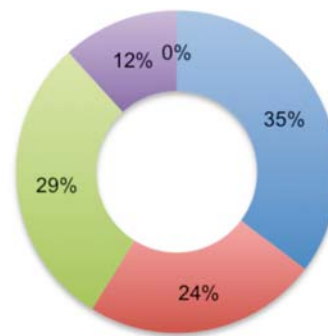
Notes Grup 2	PCO 5	PCO 6	PCO 7	PCO 8	PO Art Clàssic	PO Art Contemporani
Insuficient	2	5	5	6	12	5
Suficient	3	5	6	4	2	7
Bé	6	2	3	5	0	2
Notable	5	6	3	2	3	3
Excel·lent	1	0	0	0	0	0
Total	17	18	17	17	17	17
Mitjana	6,53	5,90	5,68	5,51	4,40	5,31

Gràfic 22

Notes PCO 5 - Grup 2



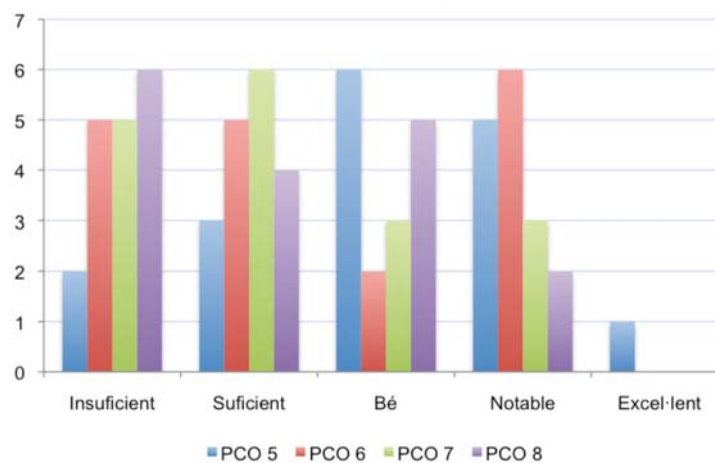
Notes PCO 8 - Grup 2



■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PCO - Grup 2



Si es fa una anàlisi comparativa entre els resultats obtinguts a la cinquena i la vuitena PCO (gràfic 22), s'observa que en la PCO 5 els resultats d'excel·lents (6%) i notables (29%) estan per sota dels bé (35%) i els suficients (18%). Els insuficients tan sols són un 5%. En canvi en la PCO 8 augmenta en un 35% l'insuficient davant d'un 24% de suficients i un 29% amb bé, mentre que el notable queda reduït a un 12%.

5.2 Els resultats de la PO: dades bàsiques

Les proves obertes es van passar al mateix dia a tots dos grups (29/XI/08 i el 15/V/09), dates que van coincidir amb el dia de l'examen final¹⁹ de l'assignatura, concretament de la primera i de la tercera avaluació. Tal i com s'ha fet esment més amunt en el criteris d'avaluació, aquest examen tenia un valor d'un 40% de la nota final.

Les dues proves eren similars i conegudes. Eren d'altra banda típiques, és a dir, seguien el model que des de fa molts anys es fa servir per avaluar la matèria a les proves de les PAU (l'única diferència és que no hi havia dues opcions a escollir, però el disseny seguia el mateix esquema).

Els resultats d'aquestes PO es van obtenir a partir de la doble correcció per part de dos correctors externs²⁰; tal i com s'ha fet referència en el disseny de la recerca, la nota de qualificació dels dos professors farà mitjana sempre i quan no superi el dos punts de diferència. Si això s'esdevenia es procedia a una tercera correcció.

¹⁹ En el centre A anomenem "avaluació final" a les proves que es fan al final de cada període d'avaluació. Durant una setmana s'interrompen les classes per tal que l'alumnat prepari les proves de les diverses assignatures.

²⁰ Van participar en aquesta doble correcció els següents professors: Rosa López, Josep Carboné, Herminio Chumillas i J.A. González, tots ells professors en actiu, llicenciats en Filosofia i Lletres. Tot i ser de diferents especialitats han impartit i imparteixen la història de l'Art del batxillerat.

Les qualificacions de les proves obertes en el Grup 1, es mantenen al voltant del 5,6, d'una mitjana de 5,82 a la primera prova a un 5,42 a la segona, amb una desviació d'un 1,82 (quadre 19). En el G2, la mitjana és més baixa, un 4,85 i es passa d'un 4,40 a la primera a un 5,31 a la segona, amb una desviació de 1,63. (quadre 19).

Quadre 19

Grup	PO 1	PO 2	Mitjana PO	Desviació PO
Grup 1	5,82	5,42	5,62	1,82
Grup 2	4,40	5,31	4,85	1,63

Malgrat la dificultat que comporta l'objectivitat a l'hora d'aplicar uns criteris de correcció precisos per part dels correctors/es, els resultats d'aquesta doble correcció intentava respondre a una voluntat extrema de rigorositat²¹. És de sobres conegut que no hi ha tradició al nostre país de valorar de manera més o menys exacte les formes de redacció. Costen també de matisar les aportacions de contingut o bé les seves mancances o l'encert de la seva tipologia. Per tant en una prova d'assaig obert, com ho mostren l'experiència i la recerca, l'arbitrarietat pel que fa a les distàncies entre dos o tres punts és més alta.

La descripció de les dades mostra una situació d'estabilitat pel que fa a les notes altes ja que els excel·lents es mantenen en un 11% en el G1 i, en canvi, en el G2 l'estabilitat es troba en els notables (18%). Pel que fa referència als insuficients la diferència és remarcable d'un 22% en la PO 1 a un 17% en la PO 2 en el G1 a un 70% i 29% respectivament en el G2 (gràfic 23). En principi la segona prova oberta hauria de seguir la tendència de la majoria de les proves de les altres matèries, és a dir, que la mitjana hauria de ser més alta o mantenir-se com en la

²¹ Per tal de seguir uns mateixos criteris els professors/es se'ls va facilitar les pautes de correcció. En aquest material (com ja s'ha vist) no sols hi ha establerts, amb tot detall, els criteris a tenir en compte sinó també el contingut de les respostes.

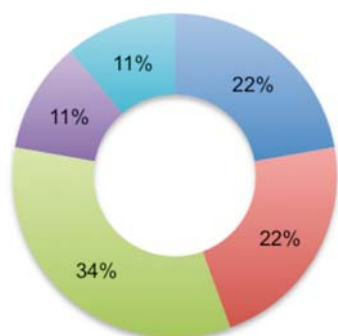
primera PO (es parteix de la base que l'estudiant de segon de batxillerat amb unes PAU al darrera concentra esforços a final de curs). Ara bé, al ser un examen final, a l'alumnat li entra tota la matèria del quadrimestre a la qual cosa cal afegir la pressió de final de curs i el poc temps de què disposen per assimilar els darrers continguts (sempre impartits amb més presses). Aquestes poden ser les variables desfavorables que expliquin aquesta anomalia. Això sembla verificar-se més en el G2 més que no pas en el G1 (quadre 20).

Quadre 20

Grup	Grup 1		Grup 2	
	PO 1 Art Clàssic	PO 2 Art Contemporani	PO 1 Art Clàssic	PO 2 Art Contemporani
Insuficient	4	3	12	5
Suficient	4	7	2	7
Bé	6	5	0	2
Notable	2	1	3	3
Excel·lent	2	2	0	0
Total	18	18	17	17
Mitjana	5,82	5,42	4,40	5,31

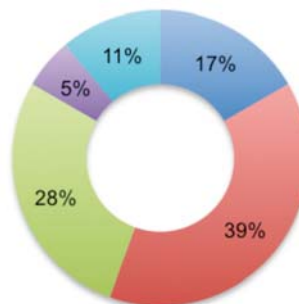
Gràfic 23

Notes PO 1 Art Clàssic - Grup 1



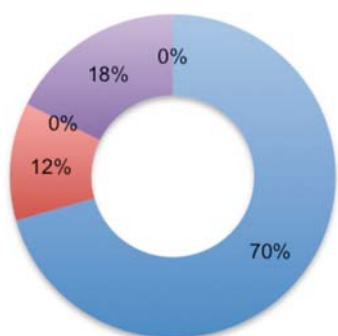
■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PO 1 Art Contemporani - Grup 1



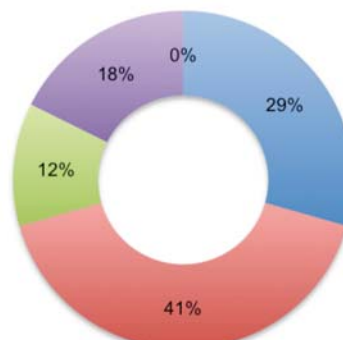
■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PO 1 Art Clàssic - Grup 2



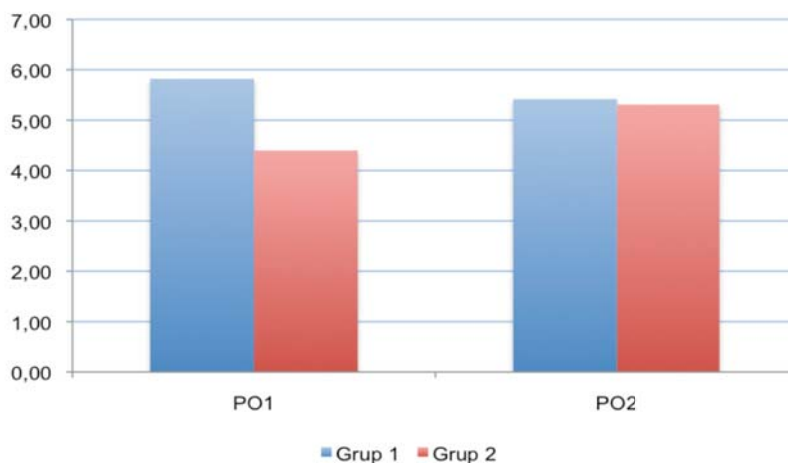
■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Notes PO 2 Art Contemporani - Grup 2



■ Insuficient ■ Suficient ■ Bé ■ Notable ■ Excel·lent

Resultats Proves Obertes



5.3 Els resultats de les PAU: dades bàsiques

En aquesta última part de l'anàlisi dels resultats es descriuran les dades obtingudes dels alumnes del centre A en relació a la nota obtinguda a les PAU a la matèria d'Història de l'Art en al convocatòria corresponent al treball de camp. Seguint el fil de la verificació de la hipòtesi es tracta de comprovar si l'alumnat que ha fet les proves de correcció objectiva ha tret millors resultats en l'examen final. Ara bé, és difícil poder-ho verificar d'una forma comparativa ja que els dos grups han realitzat les PCO (encara que en quadrimestres diferents) i a les dues opcions de l'examen hi ha una de les preguntes que correspon a l'art clàssic (5 punts) i l'altre a l'art contemporani (5 punts) això no permet poder-ho diferenciar ja que la nota final de l'examen dona un resultat global.

El que sí que és factible és comprovar que els alumnes que han fet les PCO al segon quadrimestre han tret millors resultats a les PAU, concretament un 8,17 (quadre 21) per damunt del G1 (8,05).

Quadre 21

Nota PAU 2009	Grup 1	Grup 2	Total
Insuficient	0	0	0
Suficient	1	0	1
Bé	0	0	0
Notable	5	6	11
Excel·lent	4	3	7
Total	10	9	19
Mitjana	8,05	8,17	8,11

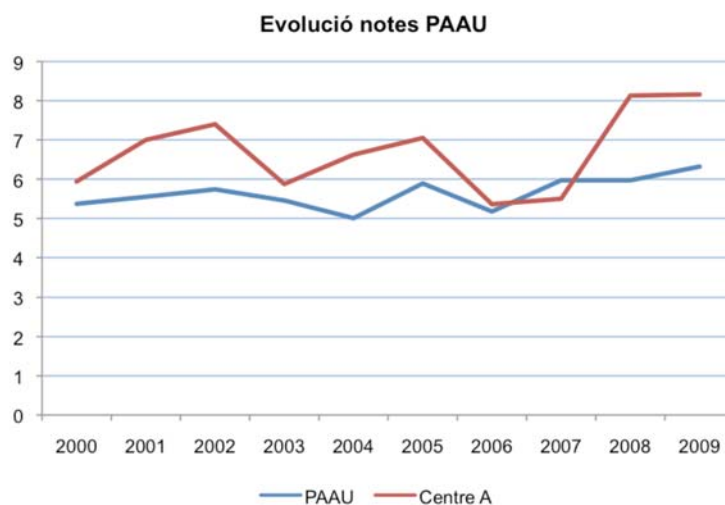
També és interessant observar que la mitjana de notes respecte al curs anterior (amb un grup d'alumnat amb un perfil semblant) s'ha mantingut²². I, també, és

²² La mitjana de la nota de la prova de les PAU 2008 de la convocatòria de juny en la matèria d'història de l'Art és de 8'13, (es varen presentar un total de 20 alumnes, d'aquests 15 corresponen al Batxillerat de Ciències Socials

destacable la diferència que hi ha de mitjana respecte l'històric (des del 2000 al 2007) del centre A (quadre 22).

Quadre 22

Notes PAAU										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
PAAU	5,37	5,55	5,74	5,455	5,005	5,89	5,175	5,97	5,97	6,32
Centre A	5,94	7	7,4	5,875	6,625	7,05	5,36	5,5	8,13	8,16



Resulta especialment d'interès observar que els dos darrer cursos de les PAU en història de l'art del centre A s'enlairen molt per damunt de la mitjana. Justament en aquests dos cursos l'alumnat, de perfil similar, ha practicat com a sistema d'avaluació i d'aprenentatge les PCO, en el curs 2008 com a pilotatge i en el 2009 de manera sistemàtica. La correlació establerta no seria significativa si només es tingués en compte aquesta variable. Però la comparació amb les notes de les PAU juntament amb tots els altres indicadors de coincidència semblen que ens permeten inferir, inductivament, una possible relació de causa a efecte en la tendència estadística general.

i 5 a l'Humanístic). Informació facilitada pel Consell interuniversitari de Catalunya. Aquest alumnes van participar a l'experiència de la prova pilot i se'ls varen passar les PCO al segon quadrimestre.

6. Resultats de l'enquesta de l'alumnat

Per acabar el present capítol he cregut convenient explicar quines van ser les valoracions i aportacions de l'alumnat participant a l'experiència del centre A a través de l'enquesta final²³ que se'ls va passar al finalitzar el curs. Dels 38 alumnes que van iniciar el curs van contestar l'enquesta els 35 alumnes que el van finalitzar. De les 16 preguntes de l'enquesta s'analitzen aquelles que m'han semblat més rellevants i d'una forma global.

He buidat les respostes de la pregunta ¿en el quadrimestre en què tenies convocades PCO vas dedicar més sessions d'estudi personal que quan no les tenies?, en el quadre 23.

Quadre 23

Pregunta 2	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sí	14	77,78%	14	82,35%	28	77,78%
No	4	22,22%	3	17,65%	8	22,22%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

El 77,78% declaren que sí. Amb això és confirma la consciència segons la qual, en finalitzar cada unitat didàctica es realitzarà una PCO al primer dia següent d'haver-la acabat, obliga l'alumne/a a organitzar millor el seu temps i a invertir, si més no, més hores d'estudi de forma més sovintejada per a un univers de contingut més breu. És a dir: la PCO contribueix a la constància i continuïtat de l'esforç d'aprenentatge (un dels punts claus de la hipòtesi d'aquesta recerca). Aquest evidència queda encara més matisada a partir de les respostes a la pregunta següent de l'enquesta quan se'l demana el *per què* de la resposta

²³ Aquesta enquesta no l'he esmentat en el capítol corresponent al disseny de la recerca perquè només l'he aplicada al capítol actual. A la resta de centres que han seguit l'experiència no se'ls ha passat enquesta final, fonamentalment per l'excés de temps que suposava i del qual no tenia disponibilitat. Va semblar de més interès metodològic realitzar les entrevistes al professorat.

anterior. La majoria contesta que al ser més objectives i més precises, els cal afinar més els conceptes i els han de tenir més clars i assimilats. Això, segons l'alumnat, els obliga a enfocar i distribuir les hores d'estudi d'una forma més pautada.

La quarta pregunta *¿creus que les proves obertes normals t'han sortir millor en el quadrimestre en què, a més, has passat per PCO?* també contribueix a confirmar una part de la hipòtesi. Al grup G1, un 66,67% i un 88,24%, el G2 ho afirmen sense embuts (quadre 24).

Quadre 24

Pregunta 4	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sí	12	66,67%	15	88,24%	27	77,14%
No	6	33,33%	2	11,76%	8	22,86%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

Quan se'ls demanaven els motius pels quals *creien que els havien sortir millor les proves normals en el quadrimestre en què havien passat les PCO* (pregunta número 5 de l'enquesta), ho justificaven dient que tenien els conceptes més clars i això els havia donat més seguretat a l'hora de desenvolupar el tema (malgrat la dificultat que tenien alguns i algunes alumnes a l'hora de redactar). De la mateixa manera, quan justifiquen la pregunta 6 *¿En el quadrimestre en què no s'han realitzat PCO t'ha costat més o menys preparar les PO*, un total del 65,71% declarava que *bastant més* (quadre 25).

Quadre 25

Pregunta 6	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Gens	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Una mica més	6	33,33%	2	11,76%	8	22,86%
Bastant	10	55,56%	13	76,47%	23	65,71%
Molt més	2	11,11%	2	11,76%	4	11,43%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

Tot seguit se'ls demanava (pregunta número 7) *si havien tret millors qualificacions amb les PCO o amb les PO*. Un 94,29% creu que amb les PCO treien millor qualificació i només un 5,71% diu que no. Ho atribueixen, (pregunta número 8), la majoria, al fet que les PCO són més pautades, més concretes, amb menys matèria. Alguns apunten el fet que no s'ha de redactar i en tenir certa dificultat d'expressió o bé d'imprecisió de llenguatge això ha fet que el resultat influeixi a l'alça, així com també el fet que en les PO es descompta per faltes d'ortografia i de sintaxi (quadre 26).

Quadre 26

Pregunta 7	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
PCO	16	88,89%	17	100,00%	33	94,29%
Proves Obertes normals	2	11,11%	0	0,00%	2	5,71%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

A més, un 65,71% de l'alumnat creu que li *han resultat fàcils les PCO* (d'una valoració qualificada d'1 a 5, essent 1 molt fàcil i 5 molt difícil) resultat recollit a la pregunta número 9 (quadre 28).

Quadre 28

Pregunta 9	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
2	2	11,11%	0	0,00%	2	5,71%
3	12	66,67%	11	64,71%	23	65,71%
4	4	22,22%	6	35,29%	10	28,57%
5	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

També consideren, un 100%, que *el sistema de correcció posterior a l'aula de les PCO els ha estat útil per aprendre* (pregunta número 10) (quadre 29). Argumentant (pregunta número 11) que és una forma vàlida de consolidar coneixements, comprovar on t'has equivocat i el per què i d'aquesta forma

corregir els possibles errors. Alguns d'ells opinen que és una forma d'autoavaluar-se i saber on cal insistir i repassar més; a tot plegat cal afegir també que els serveix per fixar-se més en els petits detalls.

Quadre 29

Pregunta 10	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sí	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%
No	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

La preferència de les PCO per part de l'alumnat és d'un 60% davant un 40% de les PO (pregunta 12). És curiós que en el G1 hi ha la meitat de l'alumnat que prefereix les PO (quadre 30).

Quadre 30

Pregunta 12	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
PCO	9	50,00%	12	70,59%	21	60,00%
Proves Obertes normals	9	50,00%	5	29,41%	14	40,00%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

La justificació d'aquesta preferència (pregunta 13) per les PCO queda argumentada en la majoria dels casos pel fet que ajuden a estructurar i sintetitzar molt millor i de forma més clara els coneixements. També apunten que el fet d'oferir les diferents opcions en cadascuna de les preguntes facilita que l'alumne/a recordi amb més facilitat allò que ha après. Hi ha qui remarca que les prefereixen per comoditat, pel fet que són més ràpides, tot i que no descarten la concentració que s'ha de tenir a l'hora de respondre-les. No requereixen tanta memòria però sí que ajuden a sistematitzar les futures PO. També tenen l'avantatge que ajuden a millorar la nota de l'avaluació i són més objectives a l'hora de ser corregides.

En canvi els que prefereixen les PO ho justifiquen tot dient que consideren que els agrada molt més poder explicar de forma més lliure allò què han après. Alguns d'ells expliquen que les PCO els desorienten i malgrat haver estudiat abans no s'hi troben còmodes a l'hora de passar-les.

Tots estan d'acord, 100%, (quadre 31) que *aconsellarien al professor/a que el curs vinent continués proposant el tipus de PCO que s'han passat durant un quadrimestre però al llarg de tot el curs (pregunta 14).*

Quadre 31

Pregunta 14	Grup 1		Grup 2		Tots	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sí	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%
No	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	18	100,00%	17	100,00%	35	100,00%

L'explicació donada per l'alumnat (pregunta 15) passa per justificar que la forma com es presenten els exàmens, amb la varietat de preguntes, amb imatges, frisos cronològics, etc. és engrescadora i motiva molt més. També pel que representa de reflexió i d'organització dels continguts i perquè un cop es corregeix públicament s'estableix un diàleg constant que facilita, no tan sols el repàs, sinó també, la millor assimilació del tema (és una forma còmoda i útil d'autoavaluar els coneixements i de solidificar el que s'ha explicat a classe).

La majoria considera que s'haurien d'introduir PCO en totes les assignatures com a instrument didàctic i també apunten que és una bona eina per poder repassar de cara a l'examen de selectivitat.

Finalment se'ls preguntava s'hi hi havia *algun tipus de pregunta a les PCO que consideressin particularment interessant en vistes a l'aprenentatge*. Les respostes han estat múltiples. D'una banda, alguns destaquen que el fet que les preguntes

seguissin el mateix ordre d'explicació del discurs de classe els facilitava l'aprenentatge, així com l'ampli ventall de la tipologia de les preguntes (tipus històric, cronològic, imaginari...). Altres insistien en la sorpresa d'un format dissenyat amb una perspectiva diferent. Respecte a la preferència del tipus de pregunta que consideressin interessant molts es decanten per les preguntes **d'anàlisi** d'obres concretes, ja que els ajudaven a acabar d'aprofundir i assolir l'aprenentatge (les que van acompanyades d'imatge, ja que a més es reté la imatge d'allò après a través de la memòria visual). També coincideixen, la majoria, per les preguntes de **coneixement-informació**, és a dir, les que són més concretes i més informatives. Les preguntes **d'aplicació**, les que es presenten en relació als textos, les que corresponen a la possessió d'un aprenentatge més complet, són les que tenen menys acollida però no descarten la importància que tenen per comprendre el context i l'imaginari (sobretot si la informació que es presenta és partir d'una font primària).

7. Altres dades d'interès

Tot i que l'objectiu principal de la recerca era verificar la hipòtesi, l'últim dels objectius feia referència a l'explotació de les dades obtingudes per obtenir una informació paral·lela que fos d'interès per a la reflexió didàctica.

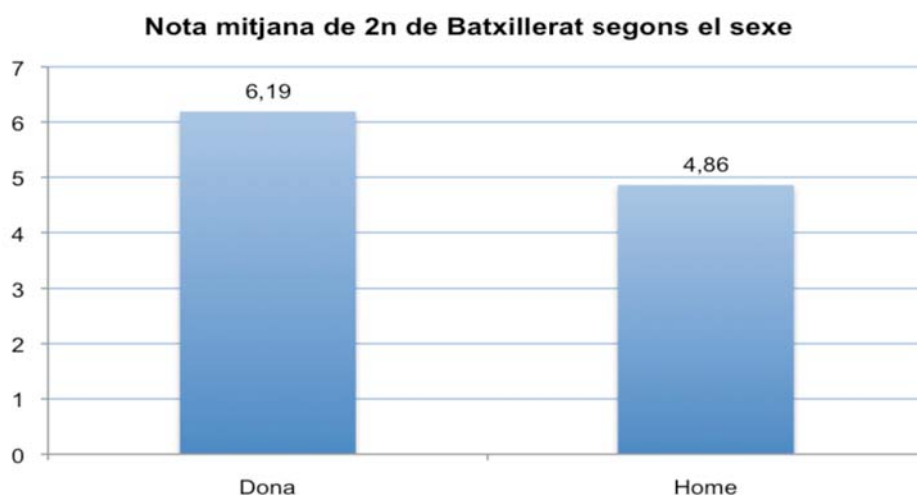
De les dades obtingudes (personals, socials i acadèmiques) s'ha considerat que era d'interès esbrinar la correspondència entre la nota final de l'assignatura amb el gènere, amb els resultats segons expectatives inicials o declaració d'interès per la matèria i les expectatives de futur, així com l'interès per visitar museus per finalment contrastar també el resultat amb l'expedient de la nota d'història de 1r d'ESO.

Tal i com s'observa en el quadre 32 les dones són les que treuen millors resultats finals de la matèria en comparació als homes, un 80% dels notables i el 100% dels excel·lents davant el 20% de notables i cap excel·lent.

Quadre 32

Notes segons el sexe					
	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
Dona	1	10	3	4	3
Home	3	7	3	1	0

Gràfic 24



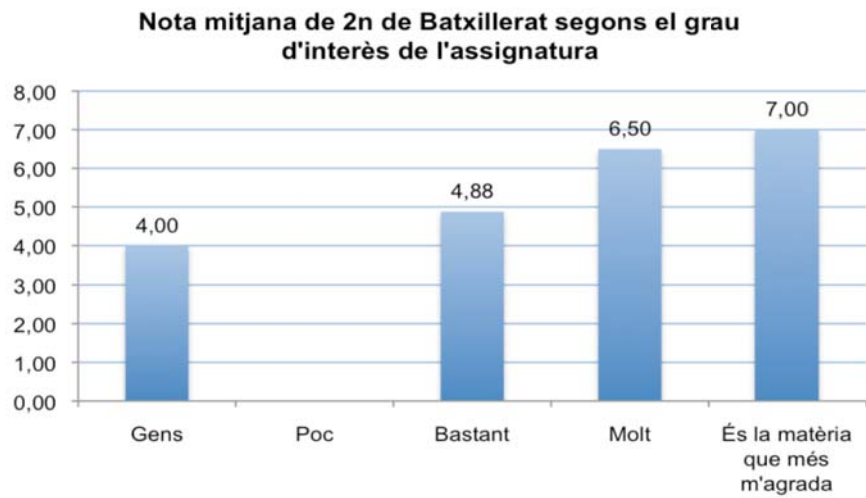
En el quadre 33 es comprova que el grau d'interès (a partir de bastant) de l'alumnat per la història de l'art també influeix en el resultat final de l'assignatura. La nota mitjana de l'alumnat que el seu grau d'interès és "molt" o "la matèria que més li agrada" és 6,6 mentre que a la resta la nota mitjana és 4,8 (gràfic 25).

Quadre 33

Notes segons interès per l'assignatura

	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
Gens	1	1	0	0	0
Poc	0	0	0	0	0
Bastant	2	11	3	0	0
Molt	1	5	1	5	2
És la matèria que més m'agrada	0	1	1	0	1

Gràfic 25



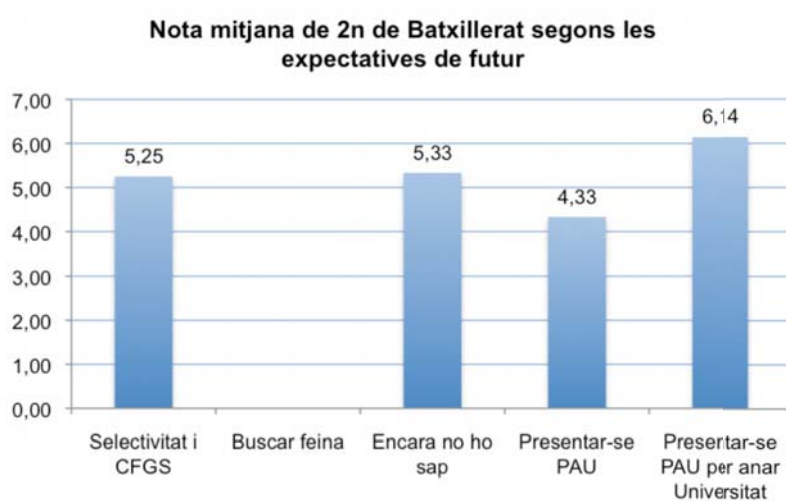
De la mateixa manera també s'observa (quadre 34) que les expectatives de futur de l'alumnat influeixen en el resultat final de l'assignatura. La nota més alta (6,14 de mitjana) correspon als alumnes que tenen intenció de presentar-se a les PAU per anar a la Universitat (gràfic 26).

Quadre 34

Notes segons les expectatives de futur

	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
Selectivitat i CFGS	0	3	1	0	0
Buscar feina	0	0	0	0	0
Encara no ho sap	0	2	1	0	0
Presentar-se PAU	3	2	0	1	0
Presentar-se PAU per anar Universitat	1	10	4	4	3

Gràfic 26



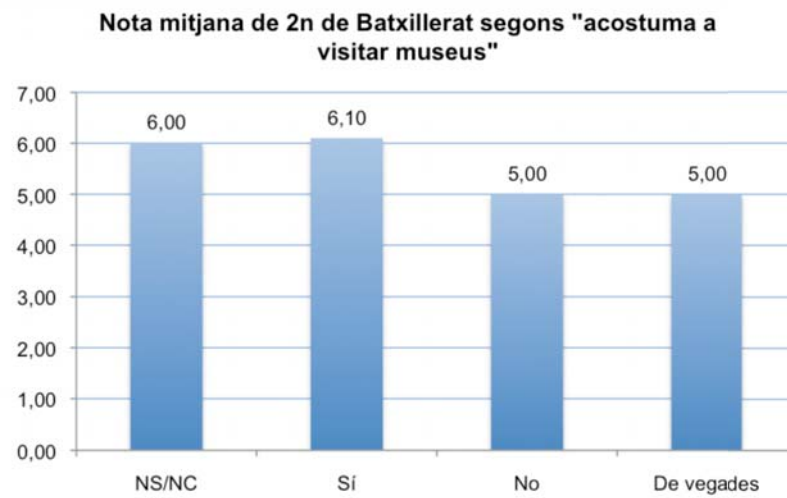
També es pot afirmar que en el centre A els i les alumnes que tenen interès per visitar museus (quadre 35) i per tant són coneixedors i valoren des d'una altra perspectiva l'obra artística, influeix netament en els resultats de la nota (6,10) (gràfic 27).

Quadre 35

Notes segons l'interès per visitar museus

	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
NS/NC	0	0	1	0	0
Sí	1	9	3	5	2
No	0	1	0	0	0
De vegades	3	7	2	0	1

Gràfic 27

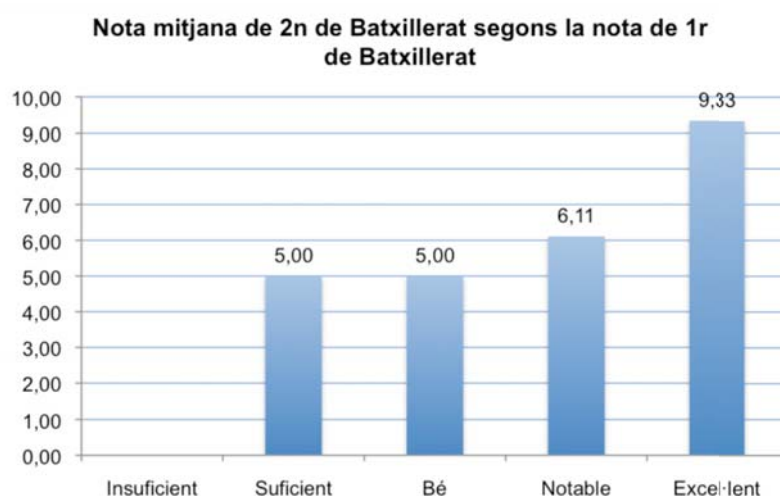


Si es fa una anàlisi comparativa entre els resultats de notes de segon de l'assignatura d'història de l'art amb el resultat que van aconseguir amb la nota d'història de primer de batxillerat (quadre 36) s'observa que els bons resultats baixen, concretament la mitjana de notable és de 6'11 i la del bé un 5 (gràfic 28).

Quadre 36

Notes de 2n Batx segons les notes de 1r Batx					
Nota 1r / Nota 2n	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
Insuficient	0	0	0	0	0
Suficient	1	4	3	0	0
Bé	2	8	3	1	0
Notable	1	4	0	3	1
Excel·lent	0	0	0	1	2

Gràfic 28

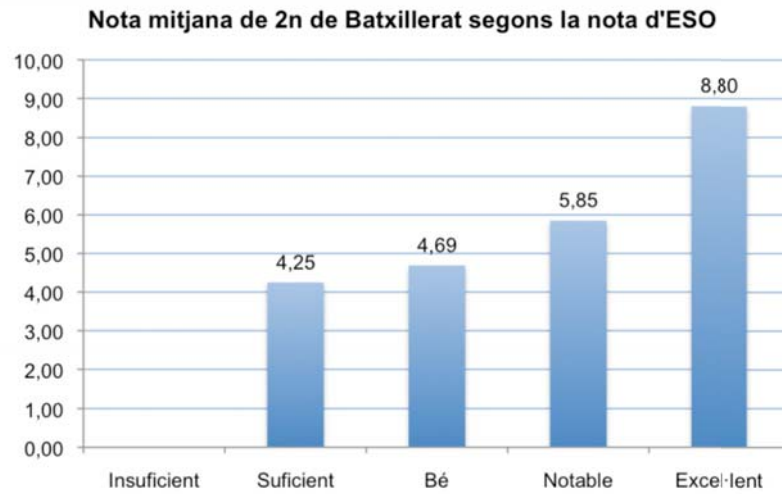


De la mateixa manera, si fem la comparativa entre les notes de segon de batxillerat de l'assignatura en relació amb els resultats finals obtinguts d'ESO (quadre 37), s'observa també que els resultats de les notes d'ESO d'aquests alumnes són superiors a les que han tret a segon de batxillerat comptant que la mitjana d'ESO és una nota general i la de segon de Batxillerat fa referència a una sola assignatura.

Quadre 37

Notes de 2n Batx amb les notes d'ESO

Nota ESO / Nota 2n	Insuficient	Suficient	Bé	Notable	Excel·lent
Insuficient	0	0	0	0	0
Suficient	0	3	0	0	0
Bé	3	7	3	0	0
Notable	0	7	3	3	0
Excel·lent	0	0	0	2	3

Gràfic 29

Probablement aquest fet es degui a la més gran obertura de qualificació pel que fa a l'ESO en ser una etapa obligatòria que pot obrir les portes al món del treball que no pas a l'exigència que el professorat té a primer de batxillerat, atesa la prova de les PAU. Cal recordar que les PAU, d'una manera indirecta, també avaluen el professorat. A cap professor li agrada que els alumnes que passen les PAU treguin una mala qualificació respecte de la mitjana o en relació a d'altres centres o anys acadèmics.

A continuació passo a sistematitzar les principals conclusions d'aquest capítol que poden avançar ja alguns dels resultats definitius d'aquesta tesi.

8. Conclusions

En aquest apartat es resumiran les conclusions que es poden establir a partir de la informació obtinguda i en relació a la hipòtesi principal, així com amb les relacionades amb els objectius de la recerca o amb d'altres que no tot i no estar relacionats amb una i altres, s'ha considerat que podien ser d'interès.

8.1 Conclusions en relació a la hipòtesi

En la introducció d'aquesta recerca es va formular la hipòtesi següent:

Les proves de correcció objectiva -fàcils i ràpides de corregir- si es poden introduir com un element d'avaluació-aprenentatge en el decurs de la docència de la Història de l'Art, en milloren l'eficiència de l'aprenentatge perquè col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l'esforç realitzat per l'alumnat al llarg del curs²⁴.

La primera conclusió que es desprèn de l'anàlisi dels resultats és que la hipòtesi inicial en el centre A es compleix. El resultat de la mitjana referent a la primera prova oberta del G1 (és el grup que se'ls van passar les PCO en el primer quadrimestre) dona un resultat de **5,82**. Aquesta és més alta que la que l'obtinguda en la segona PO (**5,42**). En canvi en el G2 passa el contrari: la mitjana de la nota de la prova oberta més alta (**5,31**), correspon a la segona PO, que és la que coincideix amb el segon quadrimestre, període en què es van introduir les PCO. La primera PO va donar un resultat de **4,40**.

²⁴ Es tracta, com es pot comprovar, d'una formulació similar a les efectuades en les recerques que s'han assenyalat com a precedents amb la diferència que es tracta de replicar les hipòtesis anteriors en un àmbit similar però no idèntic i en la disciplina d'història de l'art.

Sóc perfectament conscient, com ha comentat més d'un professor experimentador d'altres centres, que en la mitjana obtinguda en el segon quadrimestre hi pot intervenir el fet que l'alumnat porta una experiència d'un curs tant en l'anàlisi metodològica d'obres d'art com en el contingut explícit. Per tant, en principi, les PO del segon quadrimestre haurien de ser sempre més altes com a tendència natural de l'experiència acumulada en l'epistemologia de la disciplina, els mètodes d'avaluació i el coneixement del professorat entre d'altres variables de menys interès. Doncs bé, si més no en el centre A on s'ha dut a terme la recerca d'una manera metodològicament estricta seguint tots els protocols que són del cas en aquesta mena de recerques, les notes de les PO dels quadrimestres on s'han passat les PCO han resultat més altes. Això coincideix amb els resultats de les recerques i de les tesis que m'han precedit.

Aquesta diferència, doncs, verifica, per tant, que l'ús didàctic de les PCO amb un disseny determinat, passades al final de la unitat didàctica i corregides immediatament després tal i com s'ha descrit, milloren els resultats d'aprenentatge mesurats amb les tradicionals proves d'assaig obert i qualificades per jutges externs que no coneixen l'alumnat. Crec que existeix una correlació clara entre la utilització sistemàtica de les PCO en la disciplina de la H^a de l'Art pel que fa a la millora de l'eficiència d'aquest aprenentatge. En definitiva: les PCO tal i com han estat dissenyades constitueixen i una eina d'avaluació vàlida i alhora són un bon instrument didàctic per a la millora de l'aprenentatge.

Probablement amb això n'hi hauria prou per concloure que, efectivament, la raó principal que explica aquesta correlació sigui la continuïtat en l'esforç d'aprenentatge. Personalment, com a observadora del procés, n'estic del tot convençuda. Tanmateix crec que l'anàlisi del contingut de l'enquesta final a

l'alumnat corrobora d'una manera clara aquesta convicció professional. L'alumnat declara que mentre ha tingut que passar per aquest instrument d'aprenentatge (les PCO) ha estudiat amb més freqüència. Reconeix, a més, que el disseny els va bé, que permet identificar errors durant la correcció, que fixa més els detalls i la memòria visual i que ajuda a sistematitzar la metodologia de comentari. Així, doncs, de l'enquesta de l'alumnat podem concloure també, amb més confiança encara, que les PCO *col·laboren realment a disminuir la discontinuïtat en l'esforç d'aprenentatge*, una de les causes més probables de la manca de consolidació en la retenció no estimulada prou adequadament pels instruments d'avaluació convencionals. Les PCO, doncs, s'han revelat com un bon instrument d'aprenentatge de la història de l'art a segon de batxillerat en la mesura que actuen adequadament sobre una dels valors claus en tot procés d'aprenentatge: la constància.

Cal recordar també que les PCO que he passat no només suposaven un control d'avaluació més o menys aleatori sinó que han estat sotmeses metodològicament a un protocol rigorós: disseny de la prova per ordre del discurs d'aula, pilotatge previ amb correcció posterior, declaració immediata de resultats en acabat de passar la prova (al primer dia posterior de classe) i, finalment, correcció de la prova amb debat oral i petició d'argumentació de cadascuna de les preguntes, tant pel que fa a les respostes correctes com pel que fa als distractors. En definitiva, crec que es pot afirmar que les PCO així dissenyades i gestionades constitueixen un bon instrument didàctic –no pas l'únic ni de bon tros—orientat a la comprensió de les disciplines o, si més no, com ha estat la meua experiència en l'aprenentatge de la història de l'art al segon curs del batxillerat.

8.2 Conclusions en relació als objectius

Tot i que sobre els objectius tindrè ocasió de parlar-ne més extensament al final del proper capítol, val la pena ja fer-ne una referència aquí.

Pel que fa al **primer objectiu** –consistent a elaborar una adaptació concreta del programa d'impartició de la disciplina d'Història de l'Art per al curs segon de batxillerat—crec que ha estat assolit del tot, com ho prova al capítol corresponent a l'anàlisi del currículum i de la programació. Ja al mes de juny del 2008 aquesta programació estava confegida, contrastada amb el professorat experimentador i posada per escrit. Cal recordar que no es tractava d'una programació absoluta sinó de consensuar un nucli comú sobre el qual es farien les PCO i les PO. En el cas del centre A resulta obvi que això s'ha assolit del tot. El **tercer objectiu** el considero integrat dins del procés del primer (consensuar la programació i els objectius didàctics).

Pel que fa al **segon objectiu**, consistent a dissenyar tant les proves d'assaig obert com les de correcció objectiva per a cada unitat didàctica del programa d'acord amb els estàndards d'aquest tipus de proves i de l'experiència prèvia de la línia de recerca on s'inclouen, val a dir que també s'ha dut a terme com es pot verificar en els capítols corresponents a la presentació de les proves. Entre juliol i setembre de 2008 es van dissenyar les PO i les PCO, el nucli fonamental de les quals es va pilotar durant el curs anterior.

El **quart objectiu** consistia a programar, realitzar i avaluar aquestes proves de correcció objectiva de forma sistemàtica al llarg d'un curs acadèmic en 16 centres, inclòs el meu, amb la participació de 18 professors experimentadors i amb una mostra de 402 alumnes (setembre de 2008 a juny de 2009). Els resultats d'aquest

quart objectiu així com el grau de verificació de la hipòtesi es resumiran en les conclusions del proper capítol. Pel que fa al centre A crec que ha quedat demostrat que aquest objectiu s'ha complert en la seva total integritat.

El **cinquè objectiu** -d'acord amb els instruccions metodològiques rebudes, les proves de correcció objectiva **es passaran** al final de cada tema del curs, aproximadament cada 15 dies o tres setmanes durant el primer quadrimestre a la meitat dels grups (es correspondria amb l'art clàssic) i durant el segon quadrimestre a l'altra meitat dels grups (corresponent amb l'art contemporani— també pel que fa al centre A s'ha complert amb exactitud i rigorositat. No ha estat així amb la resta de centres com tindrem ocasió de veure i d'analitzar en el proper i darrer capítol.

El sisè objectiu consistia a contrastar els resultats de tot l'alumnat que ha participat en la recerca amb els resultats obtinguts respecte d'una prova d'assaig obert idèntic per a tot l'alumnat participant i respecte dels resultats de les proves de les PAU (gener i maig de 2009). Com s'ha pogut comprovar en l'anàlisi precedents de resultat aquest sisè objectiu s'ha dut a terme en el centre A de manera escrupolosa.

Finalment, pel que fa al **setè objectiu** consistent a explotar a partir d'una enquesta prèvia a l'alumnat i una enquesta final al professorat i també amb unes entrevistes semiestructurades al mateix professorat experimentador -posterior a l'enquesta-, amb l'ajut del programa Informàtic SPSS 15, tot tipus de creuament de dades (socials, nivell econòmic, expectativa d'estudis posteriors, gènere, hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge obtinguts per tal d'esbrinar si es donen algunes tendències o constants que verifiquen o repliquen altres

experiències prèvies similars- també s'ha dut a terme en els aspectes que han semblat més rellevants d'acord amb els models de recerca que m'han precedit. La introducció de les dades en el SPSS 15 ha estat potser la tasca més feixuga de totes per als qui no estem familiaritzats amb la informàtica ni amb la estadística bàsica.

En el centre A s'ha observat que el perfil de la mostra obtenia bons resultats d'aprenentatge a les PAU i tenia un comportament acadèmic relativament regular al llarg del curs. No s'explica, curiosament, aquest bon rendiment acadèmic pel nivell social de les famílies –classe mitja baixa o baixa- ni tampoc per l'anomenat capital cultural (majoria de pares sense estudis universitaris). En canvi contrastava com a explicació del rendiment el fet que la majoria de l'alumnat estigués dins d'una família estructurada i que formés part d'institucions cíviques o esportives, en línia amb els valors educatius del centre. També pot explicar els bons rendiments l'homogeneïtat de la mostra pel que fa a la inexistència d'immigrants i a l'ús general matern de la llengua catalana (o si era la castellana sense cap mena de problema de comprensió o comunicació lingüística).

En canvi han entrat dins de la normalitat estadística el fet que les qualificacions han estat més altes entre aquells que declaraven que la matèria d'història els agradava (entre "bastant a la que més m'agrada") i els qui tenien l'expectativa de presentar-se a les PAU i continuar estudis universitaris. Un cop més es confirma que l'existència d'expectatives i el gust inicial per la matèria condicionen positivament els resultats acadèmics.

Finalment s'han comparat els resultats de la disciplina d'Història de l'Art respecte de l'ESO i de la matèria Història del Món contemporani de primer de batxillerat. En

general les qualificacions de l'ESO i del primer de batxillerat són més altes que no pas les obtingudes en la disciplina d'història de l'art. Probablement l'explicació d'aquest fet radiqui en la visió més ample pel que fa a la promoció de curs en una etapa obligatòria i a la circumstància segons la qual a primer de batxillerat els professors i professores no experimenten l'angúnia de la preparació correcta per a les proves de les PAU. S'ha dit sovint, i crec que és cert, que les PAU no només judiquen l'alumnat sinó el professorat concret i l'escola o centre. Probablement l'estrès programàtic i el grau d'exigència del professorat a segon de batxillerat així com la pressió exercida sobre l'alumnat expliqui aquest diferencial de qualificacions entre primer i segon curs.

L'anàlisi d'aquestes dades i, en especial, la sistematització de les percepcions i experiències de la resta de professorat experimentador, tant pel que fa a la hipòtesi com a la resta d'objectius, la sistematitzo en el capítol següent.

Capítol IX

Anàlisi de resultats II

CAPÍTOL IX: ANÀLISI DE RESULTATS II

Aquest capítol recull la segona part d'aquest treball de camp. No s'analitzarà centre per centre amb tant de detall com en el cas del centre A, per bé que se seguirà el mateix esquema teòric i instrumental. Això vol dir que, en aquest apartat, s'analitzarà de manera global la resta de centres que han participat en la recerca per veure si s'han complert i fins a quin punt la hipòtesi i els objectius que s'havien plantejat en un principi, així com algunes altres dades d'interès¹.

1. Perfil de la mostra

Primerament es presentarà el perfil de la mostra atenent tant a la tipologia de centres², és a dir, segons que aquests siguin centres públics o privats, com al nombre d'alumnes que participen en la investigació. També s'exposaran algunes de les dades pròpies d'aquest l'alumnat extretes de l'enquesta que se'ls va passar a l'inici de la recerca.

1.1 Presentació i comentari de les dades

A la investigació hi van participar finalment 14 centres³. D'aquests, 10 són públics, 2 concertats religiosos, 1 privat laic i 1 privat religiós (quadre 1). Tal i com es pot observar el 79% del alumnes enquestats pertanyen a centres laics mentre que un

¹ Disposo per poder fer aquesta anàlisi dels indicadors i dades generats pels següents instruments: a) Dada dels centres sobre el nivell acadèmic anterior; b) Enquesta inicial; c) Resultats de les PCO i de les proves obertes; d) Enquesta de valoració final del professorat i f) Entrevista semiestructurada al professorat.

² Cal recordar un cop més que per l'ètica que empara les recerques educatives i pel compromís adquirit, es mantindrà l'anonimat dels centres i del nom dels professors o professores que han participat en aquesta recerca. Per tal d'identificar-los i diferenciar-los del centre A, s'han enumerat.

³ En una primera fase es comptava amb 15 centres però un d'ells es va donar de baixa el dia 19 de juny del 2009; aquest centre tan sols havia lliurat els exàmens de la PO d'Art Modern per tal de ser corregits (aquest centre participava en les PCO del segon quadrimestre ja que havia començat el temari per l'Art Modern). Com que no va facilitar els resultats de les PCO del segon quadrimestre no està comptabilitzat.

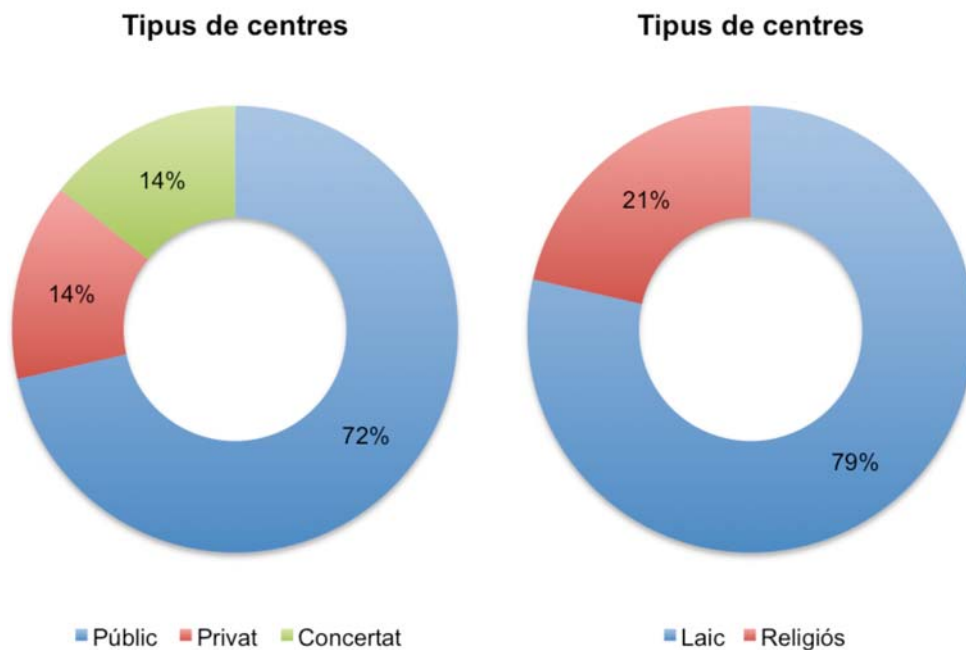
21% pertanyen a centres religiosos o confessionals. Un 14 % són privats i el 14% restant concertats (gràfic 1).

Quadre 1

Centre	Tipus	
1	Concertat	Religiós
2	Públic	Laic
3	Privat	Laic
4	Públic	Laic
5	Públic	Laic
6	Públic	Laic
7	Privat	Religiós
8	Públic	Laic
9	Públic	Laic
10	Públic	Laic
11	Públic	Laic
12	Públic	Laic
13	Públic	Laic
14	Concertat	Religiós

Tipus centre	Nombre
Públic	10
Privat	2
Concertat	2
Laic	11
Religiós	3
Total centres	14

Gràfic 1



La mostra inicial d'alumnat que participava a l'experiència era de **364 alumnes**⁴. Disposem, però, de les enquestes de **322** ja que, sense que s'hagi pogut esbrinar el motiu, alguns d'aquests alumnes no van respondre algunes de les preguntes de l'enquesta que se'ls va passar a principi de curs. Per aquest raó els totals presenten variacions encara que la tendència de la mostra no es veu afectada.

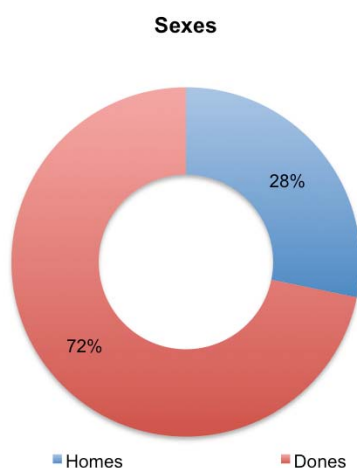
Pel que fa al **gènere**, (quadre 2) 231 (72%) eren dones i 91 eren homes (28%). En els dos grups es donava la mateixa diferència, és a dir, era molt superior el % de dones (gràfic 2).

Quadre 2

Sexe (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Homes	45	46	91
Dones	126	105	231
TOTAL	171	151	322

Sexe (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Homes	26,32%	30,46%	28,26%
Dones	73,68%	69,54%	71,74%

Gràfic 2



⁴ El dia 30/IX/2008 la llista de centres (15) amb el número d'alumnes que participaven a la recerca es va tancar amb 364. Finalment van ser 322 els alumnes que van participar realment en la recerca, (14 centres, per tant amb 32 alumnes menys del centre que es dona de baixa i alguns alumnes d'altres centres que també seran baixa per diferents motius). S'ha de tenir en compte que els 38 alumnes del centre A, no estan comptabilitzats en aquest apartat.

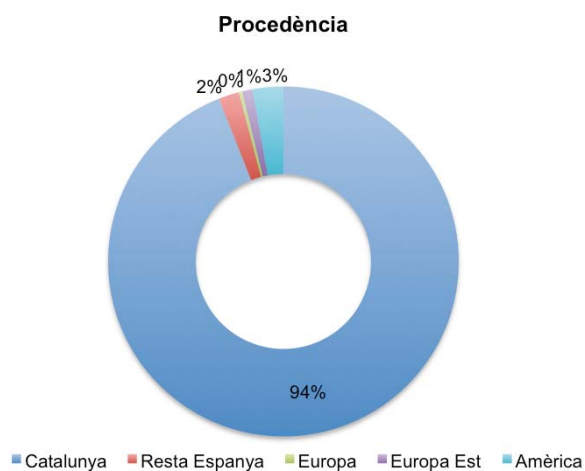
En relació a la **procedència**, tal i com s'observa al quadre 3, els resultats indiquen que la majoria de l'alumnat ha nascut a **Catalunya** (un 94% dels enquestats). Tan sols un 2%, són nascuts a la resta de l'Estat. Són pocs els alumnes que provenen d'Amèrica llatina, concretament un 3% i, menys encara, els que són nascuts a Europa (un 0,32%). Finalment, un 0,95% varen especificar en l'enquesta que provenien de l'Europa de l'Est (gràfic 3).

Quadre 3

Procedència (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Catalunya	159	139	298
Resta Espanya	5	1	6
Europa	1	0	1
Europa Est	2	1	3
Amèrica	4	5	9
TOTAL	171	146	317

Procedència (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Catalunya	92,98%	95,21%	94,01%
Resta Espanya	2,92%	0,68%	1,89%
Europa	0,58%	0,00%	0,32%
Europa Est	1,17%	0,68%	0,95%
Amèrica	2,34%	3,42%	2,84%

Gràfic 3



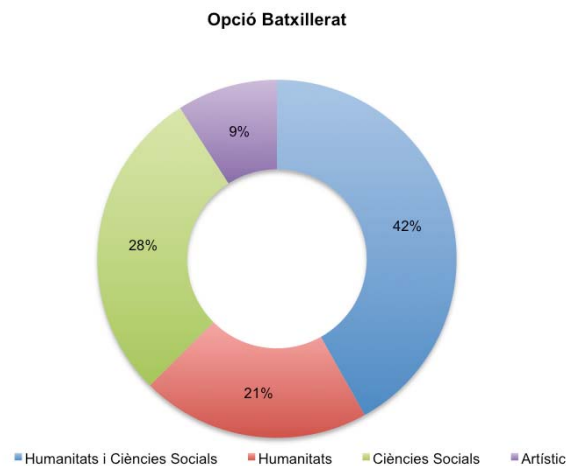
Respecte l'opció de Batxillerat del conjunt de l'alumnat (quadre 4) només un 9% correspon al **Batxillerat artístic**⁵, seguit d'un 21% d'**Humanístic** i un 28% de **Ciències Socials**. La resta dels alumnes, un 41%, no varen concretar, a l'hora de fer l'enquesta, l'opció diferenciada⁶ (gràfic 4).

Quadre 4

Opció Batxillerat (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Humanitats i Ciències Socials	71	63	134
Humanitats	55	11	66
Ciències Socials	45	46	91
Artístic	0	29	29
TOTAL	171	149	320

Opció Batxillerat (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Humanitats i Ciències Socials	41,52%	42,28%	41,88%
Humanitats	32,16%	7,38%	20,63%
Ciències Socials	26,32%	30,87%	28,44%
Artístic	0,00%	19,46%	9,06%

Gràfic 4



⁵ Només va participar un centre (29 alumnes) amb aquesta opció de batxillerat. Aquest mateix centre participava en l'experiència amb dos grups; l'altre corresponia al grup-classe de batxillerat de Ciències Socials i Humanístic.

⁶ Es podria deduir que el fet de no concretar l'opció és perquè en el seu grup-classe hi havia les dues opcions juntes.

Se'ls preguntava a l'enquesta si eren **repetidors** de segon de batxillerat; dels 315 alumnes que sí que la varen respondre (quadre 5) n'hi havia 31 que eren repetidors, (la proporció és molt semblant en els dos grups, 9,94% i 9,72%), 284 van respondre negativament, la qual cosa representa que un 90,16% fan el segon de batxillerat per primera vegada (gràfic 5). Això indica que la mostra dels centres, pel que fa a aquest aspecte, era altament **homogènia** acadèmicament parlant.

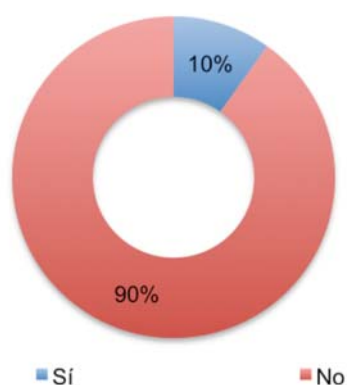
Quadre 5

Repetidor de Batxillerat (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Sí	17	14	31
No	154	130	284
TOTAL	171	144	315

Repetidor de Batxillerat (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Sí	9,94%	9,72%	9,84%
No	90,06%	90,28%	90,16%

Gràfic 5

Repetidor de 2n de Batxillerat



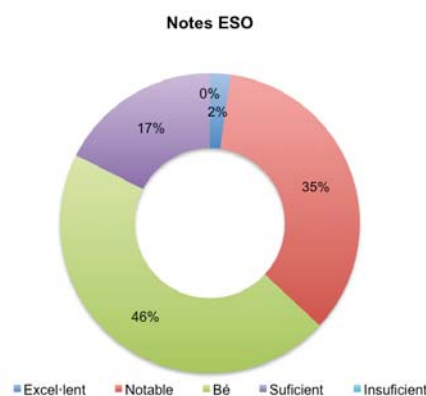
Per tal d'analitzar el **perfil de rendiment acadèmic** d'aquest grup d'alumnes que participaven a la recerca es va creure convenient recollir com a indicador acadèmic la nota de l'ESO⁷ (quadre 6). Tal i com es pot comprovar, en general, les notes d'aquests alumnes presentaven un perfil bo (35 % amb notable i 45 % amb una mitjana de bé). Un 17%, havien obtingut un aprovat just i tan sols un 2,3% havien passat la Secundària Obligatòria amb excel·lent (gràfic 6).

Quadre 6

Notes ESO (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Excel·lent	2	5	7
Notable	59	50	109
Bé	87	56	143
Suficient	19	36	55
Insuficient	0	0	0
TOTAL	167	147	314

Notes ESO (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Excel·lent	1,20%	3,40%	2,23%
Notable	35,33%	34,01%	34,71%
Bé	52,10%	38,10%	45,54%
Suficient	11,38%	24,49%	17,52%
Insuficient	0,00%	0,00%	0,00%

Gràfic 6



⁷ Aquesta informació va ser facilitada pels centres a partir d'un model de fitxa d'alumne/a que es va passar als professors experimentadors. No va ser fàcil obtenir la nota d'ESO en alguns centres. L'explicació que va proporcionar el professorat va ser la dificultat d'accés i els dubtes formulats pels estudiants quan se'ls preguntava la qualificació obtinguda.

També ha semblat pertinent, seguint el mateix esquema de recerca aplicat al centre A, precisar el **perfil social** de la mostra; per obtenir-lo s'han seguit els mateixos criteris emprats⁸ anteriorment per tal de realitzar la classificació social d'aquest alumnat. Es parteix de la base que la classificació segons la professió dels pares presenta cinc possibilitats⁹. Aquesta informació s'ha obtingut, concretament, a partir del buidat de la pregunta sobre quina era la professió dels seus pares (quadre 7).

D'acord, doncs, amb els criteris esmentats, a la mostra hi predominen els alumnes procedents de les **classes mitjanes baixes** que depassen el 42%, seguides de la classe baixa en un 26%. Hi ha, però, en nombre inferior, un 4% dins la classe alta un tant per cent similar de classe mitjana tradicional i alta, un 12% i un 15% respectivament¹⁰ (gràfic 7).

Quadre 7

Grup social (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
A Classe alta	6	7	13
B Classe mitjana tradicional	14	23	37
C Classe mitjana alta	31	14	45
D Classe mitjana baixa	64	66	130
E Classe baixa	53	30	83
TOTAL	168	140	308

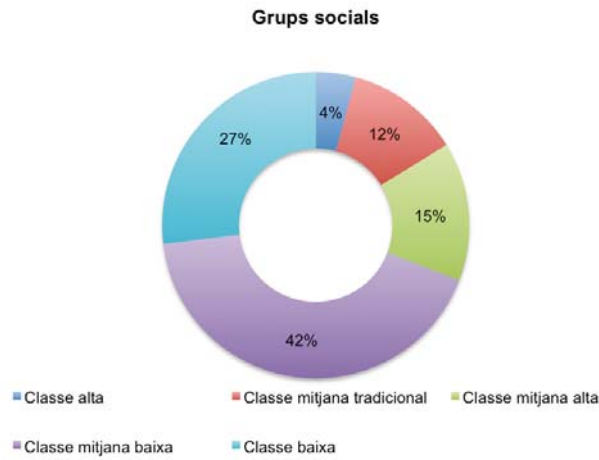
Grup social (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
A Classe alta	3,57%	5,00%	4,22%
B Classe mitjana tradicional	8,33%	16,43%	12,01%
C Classe mitjana alta	18,45%	10,00%	14,61%
D Classe mitjana baixa	38,10%	47,14%	42,21%
E Classe baixa	31,55%	21,43%	26,95%

⁸ Les categories socio-econòmiques s'obtenen habitualment en els censos utilitzant els següents criteris: el sector econòmic, la relació laboral, la qualificació i el poder dins de l'empresa. Es distingeixen a banda les Forces Armades i un grup d'inclassificables.

⁹ S'ha seguit aquí, amb modificacions, la classificació de Torres Mora, segons queda recollida, en part, en M. A. Garcia de León; G.de la Font; F. Ortega (Eds.) *Sociologia de la educació*. Barcelona: Barcanova, 1993, p.216. Ha estat aquesta la classificació que s'ha seguit en estudis previs dins del grup DHIGECS (Prats, J.(dir): *Els joves i el repte europeu*. Fundació la Caixa. Barcelona: 2002, pp. 275 ss; també la tesi doctoral inèdita de la doctora Yolanda Insa ha seguit aquesta mateixa classificació.

¹⁰ Ha estat difícil establir determinades respostes en una o altra categoria ja que algun alumne/a no concretava el suficient la categoria laboral del seu progenitor. Això és el que explica que el nombre d'alumnes que respon a aquesta pregunta sigui molt inferior.

Gràfic 7



També, i, a partir dels resultats de l'enquesta sociològica, s'han analitzat altres conceptes per acabar d'arrodonir el perfil social de l'alumnat (nivell acadèmic i estructura familiar).

La classificació segons el nivell d'estudis dels pares presenta cinc possibilitats. Si s'expressa percentualment s'observa (quadre i gràfic 8) que un 29% dels progenitors tenen estudis primaris. Pel que fa referència als estudis superiors, un 22% tenen batxillerat o FP II i un 32% estudis universitaris.

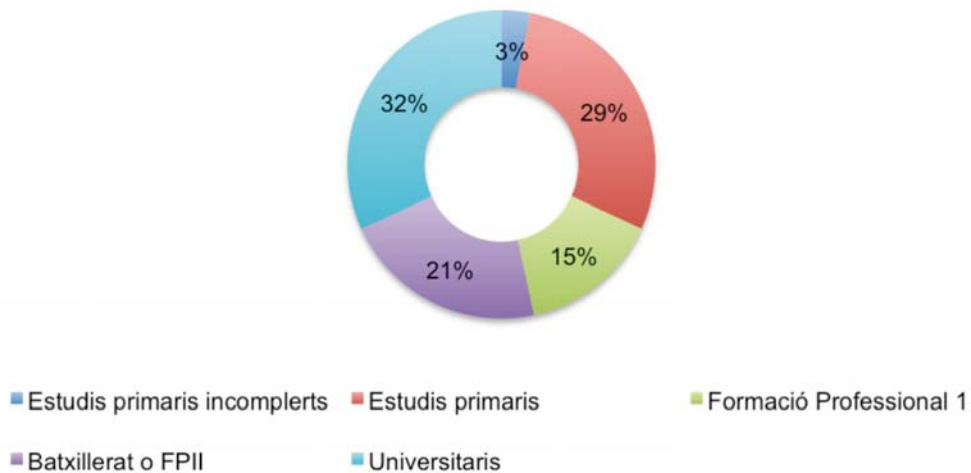
Quadre 8

Estudis dels pares (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Estudis primaris incomplets	10	8	18
Estudis primaris	87	87	174
Formació Professional 1	48	41	89
Batxillerat o FPII	71	59	130
Universitaris	89	103	192
TOTAL	305	298	603

Estudis dels pares (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Estudis primaris incomplets	3,28%	2,68%	2,99%
Estudis primaris	28,52%	29,19%	28,86%
Formació Professional 1	15,74%	13,76%	14,76%
Batxillerat o FPII	23,28%	19,80%	21,56%
Universitaris	29,18%	34,56%	31,84%

Gràfic 8

Estudis dels pares



Pel que fa a la caracterització de l'estructura familiar també s'ha seguit el mateix criteri del centre A a l'hora de considerar els tres tipus de famílies¹¹ (quadre 9). D'acord amb aquesta classificació s'han representat en el gràfic 9 els resultats obtinguts buidant de l'enquesta inicial la resposta a la pregunta "amb qui vius actualment?"

Quadre 9

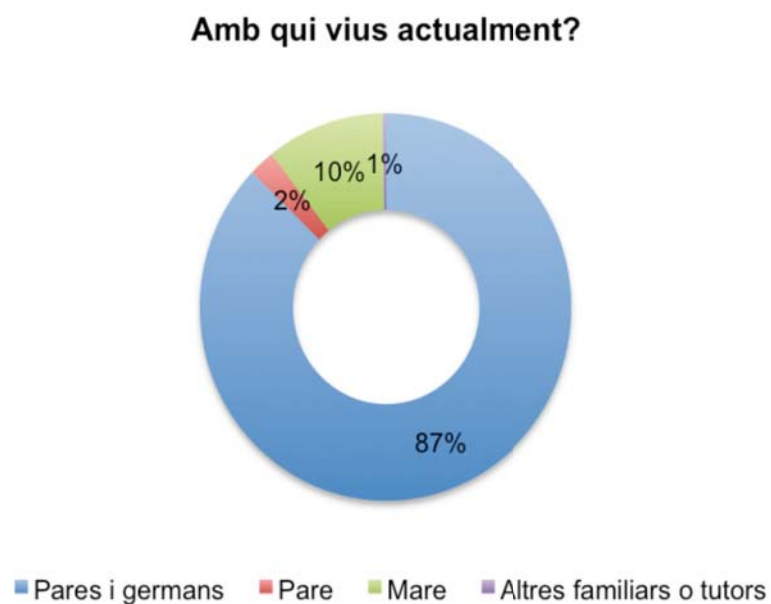
Amb qui viu actualment (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Pares i germans	149	124	273
Pare	5	2	7
Mare	15	17	32
Altres familiars o tutors	1	0	1
TOTAL	170	143	313

Amb qui viu actualment (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Pares i germans	87,65%	86,71%	87,22%
Pare	2,94%	1,40%	2,24%
Mare	8,82%	11,89%	10,22%
Altres familiars o tutors	0,59%	0,00%	0,32%

¹¹Família normal o típica. Aquella en la qual l'alumne/a ha declarat viure amb els germans i germanes o simplement amb els pares (ja que no té germans). Família monoparental. Aquella en la que l'alumne/a declara viure únicament amb un dels seus progenitors. Família reestructurada quan l'alumne/a contestava que vivia amb altres familiars o tutors diferents dels pares (opció altres).

Tal i com es pot observar el 88% dels alumnes enquestats pertanyen al grup qualificat com a família "**normal o típica**"; el 12% pertanyen a una família "monoparental", mentre que un 0,32% a l'opció "altres". En principi això sembla indicar que la mostra es correspon amb una **estructura familiar força estable i estructurada**.

Gràfic 9



Pel que fa a la **llengua** vehicular, (quadre 10) un 49% dels alumnes que participaven a l'experiència tenen com a llengua materna el **castellà**, un 31% són catalanoparlants, i un 17% parla indistintament les dues llengües. El 3% restant queden classificats com a "altres" (gràfic 10).

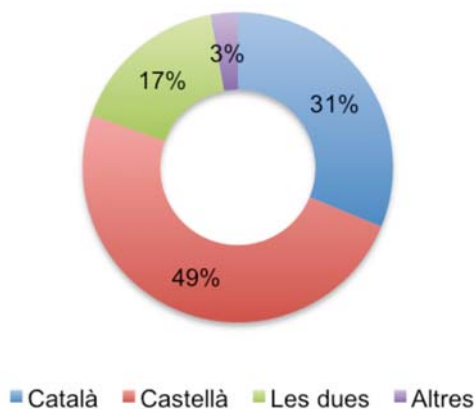
Quadre 10

Llengua materna (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Català	61	38	99
Castellà	77	79	156
Les dues	28	25	53
Altres	5	4	9
TOTAL	171	146	317

Llengua materna (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Català	35,67%	26,03%	31,23%
Castellà	45,03%	54,11%	49,21%
Les dues	16,37%	17,12%	16,72%
Altres	2,92%	2,74%	2,84%

Gràfic 10

Llengua materna



En l'enquesta d'identificació també se'ls preguntava si pertanyien a algun equip esportiu o entitat sociocultural (quadre 11).

Es curiós observar que més de la meitat de l'alumnat (61,66%) no pertany a cap equip ni a cap entitat. Són molt pocs, 25%, els que estan vinculats a algun equip esportiu i menys encara, un 10 %, estan relacionats amb alguna entitat sociocultural (gràfic 11).

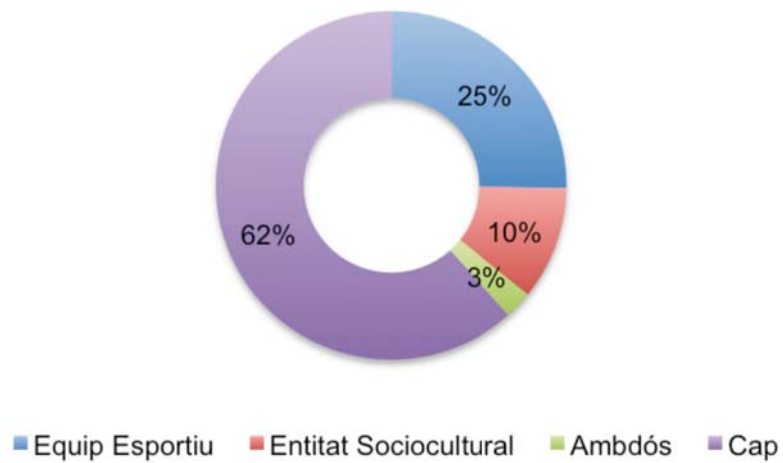
Quadre 11

Pertany a algun equip o entitat sociocultural (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Equip Esportiu	40	39	79
Entitat Sociocultural	18	15	33
Ambdós	6	2	8
Cap	106	87	193
TOTAL	170	143	313

Pertany a algun equip o entitat sociocultural (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Equip Esportiu	23,53%	27,27%	25,24%
Entitat Sociocultural	10,59%	10,49%	10,54%
Ambdós	3,53%	1,40%	2,56%
Cap	62,35%	60,84%	61,66%

Gràfic 11

Pertany a algun equip esportiu o entitat sociocultural



Les dues últimes preguntes de l'enquesta feien referència a la disposició d'ordinador i d'internet a casa (quadre 12).

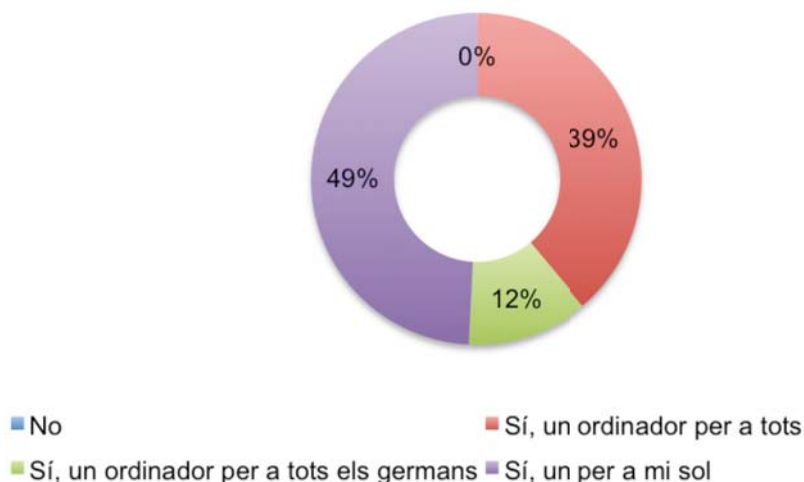
Quadre 12

Té ordinador a casa (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
No	0	0	0
Sí, un ordinador per a tots	57	64	121
Sí, un ordinador per a tots els germans	20	17	37
Sí, un per a mi sol	92	61	153
TOTAL	169	142	311

Té ordinador a casa (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
No	0,00%	0,00%	0,00%
Sí, un ordinador per a tots	33,73%	45,07%	38,91%
Sí, un ordinador per a tots els germans	11,83%	11,97%	11,90%
Sí, un per a mi sol	54,44%	42,96%	49,20%

Gràfic 12

Té ordinador a casa

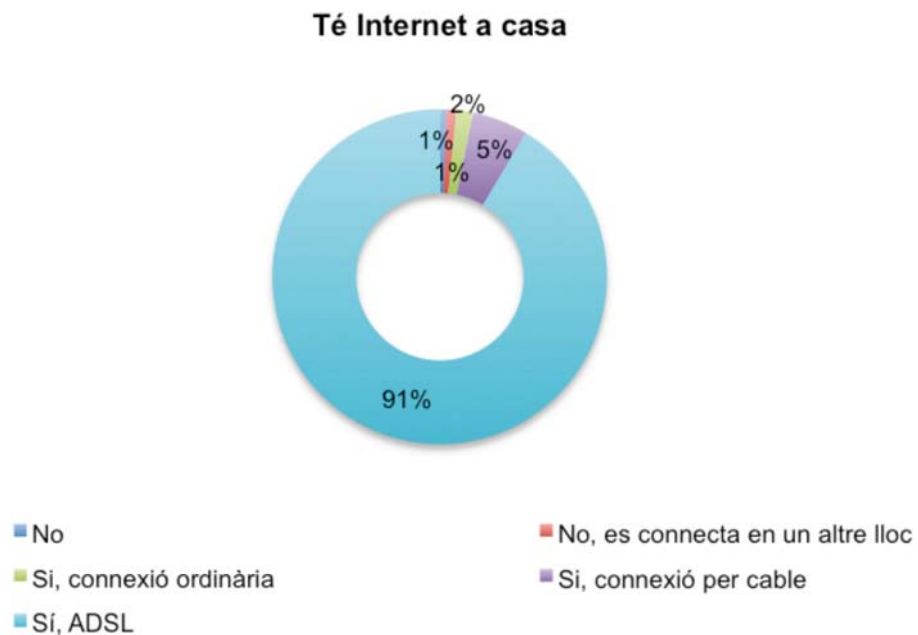


Tal i com es pot verificar en el gràfic 12, un 98% de l'alumnat disposen d'ordinador dels quals un 49,20% de manera individual, un 38,91% compartit entre tota la família i el 11,90% restant compartit entre els germans. El 91,40 % disposen de connexió a Internet (quadre i gràfic 13).

Quadre 13

Té Internet a casa (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
No	2	0	2
No, es connecta en un altre lloc	2	1	3
Si, connexió ordinària	1	4	5
Si, connexió per cable	8	9	17
Sí, ADSL	157	130	287
TOTAL	170	144	314

Té Internet a casa (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
No	1,18%	0,00%	0,64%
No, es connecta en un altre lloc	1,18%	0,69%	0,96%
Si, connexió ordinària	0,59%	2,78%	1,59%
Si, connexió per cable	4,71%	6,25%	5,41%
Sí, ADSL	92,35%	90,28%	91,40%

Gràfic 13

Així, doncs, ens trobem amb una promoció d'estudiants entre els quals la connexió a Internet i la utilització de l'ordinador, com ja era d'esperar, són habituals i quotidians.

1.2 Actituds i expectatives de l'alumnat de la mostra

S'ha cregut convenient també fer una anàlisi pel que fa a les **expectatives de futur** en acabar el batxillerat i així afinar al màxim possible el perfil complet de la mostra objecte d'estudi; és amb aquesta finalitat que una de les preguntes que se'ls va fer a l'enquesta era: *¿Quan acabis aquest 2n curs de Batxillerat, què penses fer?* Tal i com s'observa, del total de 314¹² alumnes (quadre 14)¹³ un alt percentatge tenien previst presentar-se a les PAU i anar a la universitat, concretament un 68,47% (un 10,19% declara que només té la intenció de presentar-se a les PAU sense aclarir què pensa fer després) mentre que un 13% vol anar a CFGS (gràfic 14). Destaca que un total d'un 8% d'alumnat en el moment que se'ls va passar l'enquesta encara no sabien o no havien decidit què farien. Tan sols un 1% tenia intenció de buscar feina i abandonar els estudis.

Quadre 14

Què pensen fer quan acabin 2n Batxillerat (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
Selectivitat i CFGS	22	18	40
Buscar feina	0	2	2
Encara no ho sap	14	11	25
Presentar-se PAU	15	17	32
Presentar-se PAU per anar Universitat	119	96	215
TOTAL	170	144	314

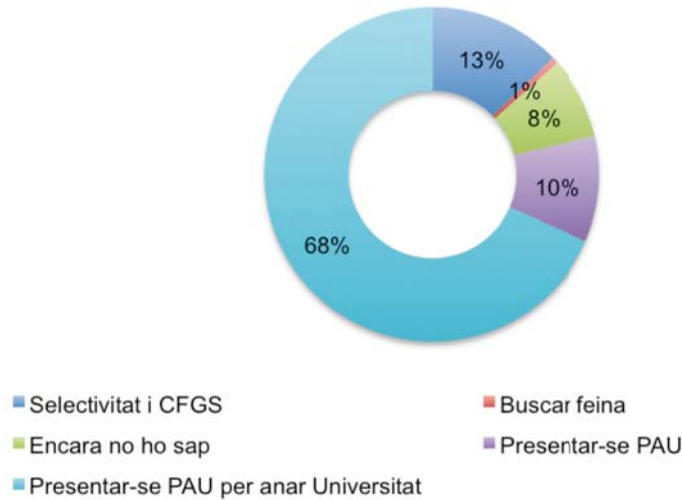
Què pensen fer quan acabin 2n Batxillerat (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
Selectivitat i CFGS	12,94%	12,50%	12,74%
Buscar feina	0,00%	1,39%	0,64%
Encara no ho sap	8,24%	7,64%	7,96%
Presentar-se PAU	8,82%	11,81%	10,19%
Presentar-se PAU per anar Universitat	70,00%	66,67%	68,47%

¹² S'ignora la causa però 8 alumnes no varen respondre aquesta pregunta.

¹³ Hi ha especificat en el quadre tant el número d'alumnes per grup com el tant per cent. En el gràfic 14 s'ha registrat només una anàlisi total.

Gràfic 14

Qué pensen fer quan acabin 2n Batxillerat



A la pregunta de *si ets presentes a les PAU, triaràs història de l'Art?* (quadre 15), 242 alumnes responen afirmativament, la qual cosa suposa un 77,07% (gràfic 15), davant d'un 15% que respon que no. Només un 8% declara que no ho sap o no contesta.

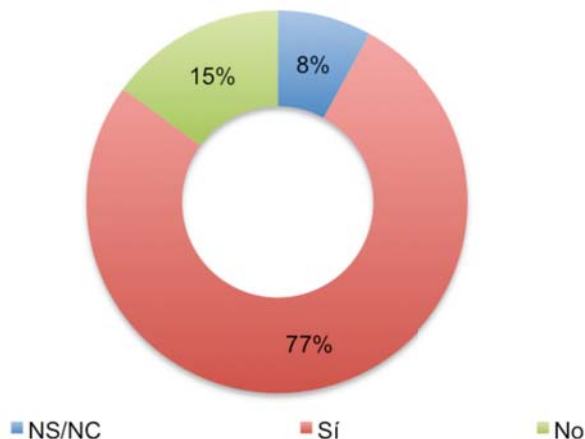
Quadre 15

Si es presenta a les PAU, triarà Història de l'Art (nombre)			
	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	13	12	25
Sí	141	101	242
No	17	30	47
TOTAL	171	143	314

Si es presenta a les PAU, triarà Història de l'Art (percentatge)			
	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	7,60%	8,39%	7,96%
Sí	82,46%	70,63%	77,07%
No	9,94%	20,98%	14,97%

Gràfic 15

Si es presenta a les PAU, triarà Història de l'Art



Dels 242 alumnes (quadre 15) que tenien intenció d'escollir aquesta assignatura a la selectivitat només tenim els resultats de 69¹⁴.

La següent pregunta de l'enquesta intentava esbrinar quin era el *grau d'interès que tenien per la història de l'Art* (quadre 16). Un 58,10% respon que bastant i un 25% que molt, davant un 4,4% que afirma que és la matèria que els agrada més. Tan sols un 11% declaren que poc i un 2% respon que gens (gràfic 16).

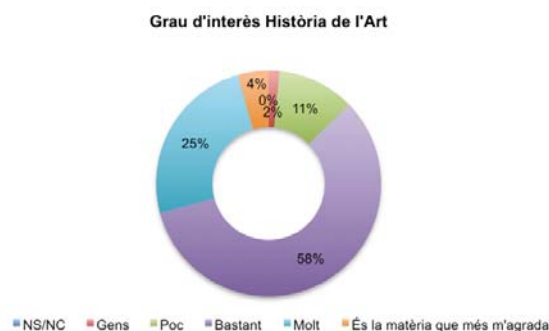
Quadre 16

Grau d'interès Història de l'Art (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	0	0	0
Gens	0	5	5
Poc	13	22	35
Bastant	102	81	183
Molt	48	30	78
És la matèria que més m'agrada	8	6	14
TOTAL	171	144	315

¹⁴ Es disposa dels resultats de les notes d'història de l'art de les PAU només d'alguns centres. El fet de coincidir l'obtenció d'aquests resultats amb el mes de juliol va comportar que alguns professors/as no varen tenir contacte ni amb els alumnes ni amb la secretaria del centre i, per tant, no ens varen enviar els resultats.

Grau d'interès Història de l'Art (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	0,00%	0,00%	0,00%
Gens	0,00%	3,47%	1,59%
Poc	7,60%	15,28%	11,11%
Bastant	59,65%	56,25%	58,10%
Molt	28,07%	20,83%	24,76%
És la matèria que més m'agrada	4,68%	4,17%	4,44%

Gràfic 16



Les dues últimes preguntes de l'enquesta (*Acostuma a visitar museus? i Qui fa la proposta a l'hora de visitar els museus?*) tenien com a finalitat conèixer si aquests alumnes tenien una educació específica i un coneixement previ del món artístic-cultural (quadre 17) que ajudés a entendre l'interès per la matèria i el possible pòsit dels conceptes o de la identificació d'obres d'art. Tal i com es desprèn del gràfic 17, un 50%, estan acostumats a visitar museus i només un 40% apunta que els visita "de vegades". La iniciativa a l'hora de fer la proposta de la visita és familiar (50%), seguida de la pròpia amb un 21% i l'escolar amb un 20% (gràfic 18).

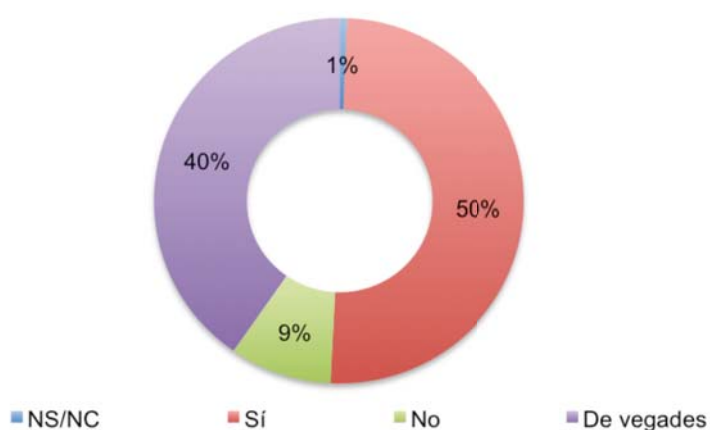
Quadre 17

Acostuma a visitar museus (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	1	1	2
Sí	88	70	158
No	11	17	28
De vegades	71	56	127
TOTAL	171	144	315

Acostuma a visitar museus (percentatge)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	0,58%	0,69%	0,63%
Sí	51,46%	48,61%	50,16%
No	6,43%	11,81%	8,89%
De vegades	41,52%	38,89%	40,32%

Gràfic 17

Acostuma a visitar museus



Aquí crida l'atenció el fet que la meitat de l'alumnat declaren que estaven acostumats a visitar museus i que la iniciativa de fer-ho era familiar i fins i tot per interès propi abans que no pas l'escolar.

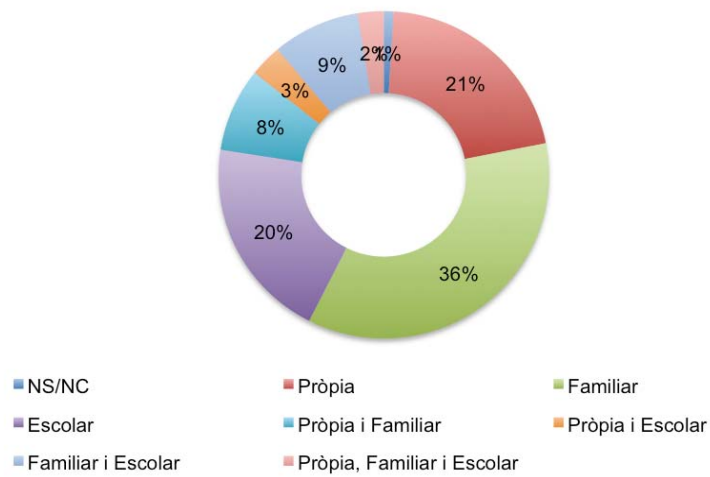
Quadre 18

De qui és la proposta per visitar museus (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	1	2	3
Pròpia	38	28	66
Familiar	63	49	112
Escolar	31	32	63
Pròpia i Familiar	15	11	26
Pròpia i Escolar	6	4	10
Familiar i Escolar	15	12	27
Pròpia, Familiar i Escolar	2	6	8
TOTAL	171	144	315

De qui és la proposta per visitar museus (nombre)	Grup 1	Grup 2	Total
NS/NC	0,58%	1,39%	0,95%
Pròpia	22,22%	19,44%	20,95%
Familiar	36,84%	34,03%	35,56%
Escolar	18,13%	22,22%	20,00%
Pròpia i Familiar	8,77%	7,64%	8,25%
Pròpia i Escolar	3,51%	2,78%	3,17%
Familiar i Escolar	8,77%	8,33%	8,57%
Pròpia, Familiar i Escolar	1,17%	4,17%	2,54%

Gràfic 18

De qui és la proposta per visitar museus



2. Primeres conclusions pel que fa al perfil dels centres i les actituds i expectatives de l'alumnat. Comparació amb el centre A.

Tal i com es pot deduir de les dades anteriors els centres que han participat en la recerca són heterogenis pel que fa al seu **perfil**: uns són centres laics, d'altres centres són religiosos o confessionals i, finalment, n'hi ha de privats i de concertats. El grau d'heterogeneïtat també s'evidencia en les **modalitats** de batxillerat que ha escollit l'alumnat. Tanmateix, pel que fa a la comparació amb el centre A, la mostra presenta un grup més nombrós d'alumnes que provenen del batxillerat de Ciències Socials, seguit de l'Humanístic i, en menor grau, del batxillerat Artístic (sols un grup).

El fet que sigui molt superior el nombre de dones (72%) que trien aquesta assignatura (malgrat que en el batxillerat humanístic l'assignatura és obligatòria) també es dona en el centre A.

La mostra estudiada, pel que fa a la **llengua**, és bastant representativa del país; concretament hi ha un 49% de l'alumnat que té per llengua materna el castellà i un 31% el català, a diferència del centre A, el qual presentava un 60% de catalano-parlants pel que fa a la llengua vehicular i un 20% de castellano-parlants. El grau d'homogeneïtat dels centres ve marcat pel fet que la majoria tenen el castellà com a llengua materna tot i haver nascut a Catalunya (94%) a diferència del centre A en què, en canvi, per a la majoria la llengua materna era el català.

Semblantment al centre A, **l'estructura familiar** dels centres participants és homogènia ja que el 88% dels alumnes enquestats, d'acord amb les seves

declaracions pertanyen al grup qualificat com a família "normal o típica". Així, doncs, les dades semblen indicar que la mostra, en principi, es correspon amb una estructura familiar força estable i estructurada.

En relació a l'estructura familiar i en allò que concerneix al nivell acadèmic, la mostra presenta molta semblança amb el centre A. Així ho indiquen els resultats de l'ESO, que presenten un perfil força bo (amb un 35% de "notables" i un 45% de "bé"), i el fet que la majoria dels alumnes no són repetidors (90%). També és interessant constatar, d'una banda, que la majoria de l'alumnat pensa continuar estudis i que pensa triar la Història de l'Art (un 77%) per a la prova de les PAU; de l'altra banda, la majoria, manifesta una bona actitud respecte a l'interès per la matèria (58'10%).

El que, en canvi, s'aparta molt del model del centre A és la manca de pertinença a institucions esportives, recreatives o socials (un 61'66% no pertany a cap entitat). També és important destacar la classe social i el nivell d'estudis dels pares (un 32% tenen estudis universitaris). No deixa de ser interessant constatar que la classe social (42% pertany a classes mitjanes baixes) no condiciona necessàriament que l'alumnat arribi al final del batxillerat amb bon rendiment acadèmic, si més no en aquest cas.

També és curiós deixar constància que la meitat dels alumnes acostumen a visitar museus i, a diferència del centre A, la iniciativa no sols és familiar sinó, també, pròpia abans que no pas escolar.

Tot plegat ens duu a concloure que, malgrat la diversitat dels perfils de centre, la mostra presenta un grau d'homogeneïtat remarcable sobretot en relació a l'estructura familiar, el nivell acadèmic i l'actitud i interès per la matèria. Només la

llengua vehicular utilitzada i la pertinença a societats esportives, recreatives o socials presenten algunes diferències que no semblen tenir incidència o relació amb els resultats d'aprenentatge.

3. Els resultats acadèmics

A continuació es passa a analitzar el nucli de la tesi en relació als centres de la mostra que no són el centre A. En primer lloc s'analitzen els resultats i dades bàsiques de les proves de correcció objectiva i, a continuació, les dades obtingudes de les proves obertes.

3.1 Els resultats de la PCO: dades bàsiques

El total d'alumnes analitzats han estat 322. D'aquest total un primer grup constituït per 171 alumnes (d'ara endavant G1) participaran a la primera part de la recerca amb les quatre primeres PCO i un segon grup de 151 alumnes (d'ara endavant G2) a la segona, amb les proves cinc a vuit.

D'acord amb la metodologia prevista en el disseny de la investigació, des del mes d'octubre de l'any 2008 fins el mes maig de l'any 2009 es varen passar, en els 3 centres que disposaven de dos grups, un total de 8 proves de correcció objectiva. Les quatre primeres al primer quadrimestre al G1 i les quatre restants al segon quadrimestre al G2. Els 11 centres restants, al tenir sols un grup-classe d'història de l'art, van passar tan sols 4 PCO, uns als primer quadrimestre i d'altres al segon (quadre 19). Tant a un grup com a l'altre les dues proves d'assaig obert, passades en finalitzar el quadrimestre, van ser idèntiques per a tots, tan si havien passat PCO com si no.

Quadre 19

Centre	Grup	Nombre alumnat	PCO							
			1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	31	31	31	31	31				
	2	29					29	29	29	29
2	1	21	21	21	21	21				
	2	19					19	19	19	19
3	1	32	32	32	32	32				
	2	29					29	29	29	29
4	1	21	21	21	21	21				
5	1	11	11	11	11	11				
6	1	13	13	13	12	11				
7	1	26	26	26	25	22				
8	1	4	4	4	4	4				
9	1	12	12	12	12	12				
10	2	11					11	11	11	11
11	2	3					3	3	2	2
12	2	19					19	19	19	0
13	2	15					14	14	15	14
14	2	26					26	26	26	26

Les PCO s'enviaven a tots els centres abans de començar la unitat didàctica corresponent així com també els materials-guia per al professorat. Disposar d'aquest material juntament amb el model de PCO molt abans de l'examen comportava el fet que el professor/a podia fer esmenes i plantejar possibles dubtes i consultes¹⁵. Aquestes consultes van anar molt bé perquè més pilotatges i revisions que es facin sempre hi pot haver algun error de forma o d'interpretació. Són poques, però, les rectificacions i dubtes que es varen plantejar al llarg del treball de camp.

Tal i com vàrem quedar amb els professors/es que varen participar a la primera reunió del mes de setembre¹⁶, un cop s'havien realitzat les corresponents PCO de cada unitat, els resultats s'enviaven per correu electrònic¹⁷. La majoria dels centres van ser molt rigorosos amb els enviaments. Aquests resultats s'introduïen a la base de dades utilitzant el programa SPS15 i, automàticament, es calculava la nota. Tal i com es pot observar, en el quadre 20, hi ha recollides les notes mitjanes dels 9 centres que varen passar les PCO en el primer quadrimestre.

La mitjana més alta correspon a la primera PCO, 6,60. Resultat equiparable (respecte les altres PCO d'aquest quadrimestre) al que va obtenir el centre A malgrat que hi hagi un punt de diferència (7,98). L'explicació del bon resultat

¹⁵ El dia 27 d'octubre les dues observacions respecte la PCO de l'arquitectura grega per part de tres professors diferents van ser:

1) A la pregunta 36 on es demana que diguem què és la lletra E, a la plantilla de correcció apareix la lletra d, que correspon a l'arquitrau, però crec que és el fris, ja que l'arquitrau és la peça anterior dividida en tres seccions. I la resposta: efectivament a la pregunta 36 "E" assenyala el fris i no l'arquitrau. És un error.

2) L'altre dubte corresponia a la pregunta 16, s'havia de concretar d'una altra manera el concepte de l'opistòdom (era el lloc on es guardaven els tresors de la divinitat) però a la plantilla de respostes considera que l'opció a) és la vàlida i no la d) . I la resposta: l'opció vàlida és la a) perquè a l'opistòdom no s'hi desaven objectes de culte ja que el culte era exterior i es portava de fora. És una pregunta un pèl massa sofisticada. L'opistòdom era el lloc on es desava el tresor del temple però no els objectes de culte. Es va proposar com a solució comentar l'error formal (1) abans de l'examen i aclarir la pregunta que presentava dubte i en tot cas eliminar-la (2).

En un llistat s'havien d'enviar el número de respostes efectuades pels alumnes juntament amb les preguntes encertades i errònies.

¹⁶El dia 16 de setembre del 2008 foren convocats tots els professors que participaven a l'experiència. En l'acta de reunió s'especificaven els objectius, el caràcter de la recerca i el procediment.

d'aquesta primera PCO es pot trobar en els mateixos arguments explicats en parlar del centre A: al ser una prova introductòria no presentava massa dificultat, el disseny era senzill i l'objectiu perseguit era que l'alumnat es familiaritzés amb aquest nou tipus de prova.

El resultat més baix correspon a la segona PCO "L'arquitectura grega" (5,50). Probablement això es deu al fet de que era una prova més llarga i presentava més dificultat: s'hi introduïa no tan sols el context històric, geogràfic i sociològic grec, sinó també les pautes de lectura d'una obra arquitectònica i la seva aplicació a les obres de selectivitat. És la mateixa explicació que s'ha donat respecte al mateix fenomen en el centre A en el qual amb un 4,98 presentava el resultat més baix de les quatre PCO del primer quadrimestre.

La tercera PCO "L'escultura grega" presenta una mitjana (6,00) més alta que la segona i semblant al centre A (6,08). Tot i que en aquesta prova s'introduïa el comentari de la pauta de lectura d'una escultura i la seva aplicació a les obres de selectivitat, el fet de repetir conceptes generals se suposa que els va resultar de més fàcil assimilació.

A l'última PCO del G1, "L'Art romà", l'alumnat va obtenir una mitjana de 5,90; els resultats es van tornar a estabilitzar, cosa que no va passar en el centre A que va treure una nota inferior (4,72). Tal i com es pot observar en el mateix quadre 20, si es fa l'estudi de la mitjana de les quatre PCO centre a centre, s'observa que aquesta oscil·la entre un 5,7 la nota més baixa i un 6,7 la més alta, només dos centres presenten discrepàncies, un a l'alça (7,4) i l'altre a la baixa (3,9).

Quadre 20

Centre	PCO 1 Introducció a l'Art	PCO 2 Arquitectura grega	PCO 3 Escultura grega	PCO 4 Art Romà	Total mitjana PCO
1	6,90	5,59	5,89	5,66	6,01
2	6,00	5,96	5,73	7,14	6,02
3	6,51	5,27	5,05	6,00	5,75
4	6,88	6,22	7,01	6,95	6,76
5	6,55	6,65	7,92	8,73	7,40
6	6,44	6,37	5,40	5,32	5,80
7	6,33	5,22	5,67	5,90	5,75
8¹⁸	7,56	1,97	5,29	0,80	3,90
9	6,37	6,71	6,21	7,21	6,62
Total mitjana notes centres	6,60	5,50	6,00	5,90	

El G2, és a dir, el grup als quals se'ls va passar les PCO en el segon quadrimestre, presentava un perfil més homogeni. Les notes mitjanes (sensiblement inferiors al grup 1) es van moure entre el 5 i el 5,5 amb l'excepció del 5,9 de la PCO número 8 (en aquest cas hi ha un centre que no està comptabilitzat (vegi's cita 19). Si l'anàlisi el realitzem centre a centre ens adonem que la nota més alta correspon a un 7,02 i la més baixa a un 4,32. La resta de centres es mantenen amb notes que oscil·len entre un 6,65 i un 5,21 (quadre 21).

Quadre 21

Centre	PCO 5 - XIX Plàstica I	PCO 6 - XIX Plàstica II	PCO 7 - XIX Arquitectura	PCO 8 - XX Plàstica	Total mitjana PCO
1	6,50	6,48	6,75	5,91	6,40
2	5,13	5,69	5,41	4,61	5,21
3	4,64	4,59	4,28	3,80	4,32
10	6,80	7,15	7,31	7,57	7,02
11	5,53	4,86	4,43	8,25	5,76
12 ¹⁹	4,49	4,70	5,23	-----	-----
13	5,13	9,06	5,45	6,20	6,46
14	7,13	7,58	6,89	5,01	6,65
Total Mitjana Notes	5,0	5,5	5,0	5,9	

¹⁸ Aquest centre número 8 presentava molt pocs alumnes i segons el professor amb moltes dificultats. (vegi's comentari a les entrevistes professorat).

¹⁹ El centre número 12 va intercanviar el temari, a l'inici del segle XX, va començar per l'arquitectura i no va disposar de temps per acabar les arts plàstiques. Vegi's comentari entrevista semiestructurada.

3.2 Els resultats de la P0: dades bàsiques

El model de prova oberta es va passar als centres abans de Nadal i després de Pasqua. Les dues proves eren similars i d'esquema conegut. La que corresponia al primer enviament era la que recollia el temari de l'època clàssica i de l'època moderna, segons haguessin estudiat aquests blocs durant el primer període lectiu. La segona era per a tots igual i corresponia a l'època contemporània. Aquestes proves les van realitzar tots els alumnes. Van ser dissenyades (vegi's capítol VII) seguint el model que fa molts anys es fa servir per avaluar la matèria a les proves de les PAU. Tal i com es feia esment en el capítol VII, l'única diferència respecte de la prova de les PAU és que no hi havia dues opcions a escollir. Tanmateix l'esquema era idèntic.

Un cop els alumnes havien fet l'examen (PO), els professors ens els enviaven per correu (vàrem demanar una fotocòpia de l'examen per tal que el professorat pogués fer la seva correcció i disposar de la nota del seu propi alumnat amb més rapidesa). Els resultats d'aquestes PO es van obtenir a partir d'una doble correcció realitzada per dos correctors externs²⁰; tal i com s'ha fet referència en el disseny de la recerca, es va calcular la mitjana entre les dues qualificacions sempre i quan no se superin el dos punts de diferència entre els dos. Si això s'esdevenia es procedia a una tercera correcció. Cal a dir que un cop obtinguts aquests resultats es varen tornar a enviar als centres per tal que els professors experimentadors els comparessin amb els seus. En cap cas el comentari del professor va deixar entreveure que la nota externa era molt diferent a la que havia posat ell/a.

²⁰Van participar en aquesta doble correcció els següents professors: Rosa López, Josep Carboné, Herminio Chumillas i J.A. González, tots ells professors en actiu, llicenciats en Filosofia i Lletres. Tot i ser de diferents especialitats han impartit i imparteixen la història de l'Art del batxillerat. Per tal d'efectuar les correccions d'una forma rigorosa disposaven d'un model d'examen amb els criteris de correcció. Aquests criteris també es van enviar als professorat experimentador.

S'ha procedit amb detall, ja que aquí ens trobàvem amb el nucli dur de la hipòtesi, a l'anàlisi d'aquests resultats centre per centre i al seu refinament. Entenem aquí per refinament esbrinar -a través del contacte habitual amb el professorat investigador durant el treball de camp i a través de les enquestes i les entrevistes efectuades al final de l'experiència— si les PCO i les PO s'havien passat d'acord amb la metodologia de recerca proposada i en les condicions prescrites. En síntesi es tractava de verificar en cada cas si les PCO s'havien passat immediatament després de realitzada la unitat didàctica corresponent en la programació prevista, si les notes s'havien donat immediatament després, si s'havia corregit la prova oralment i s'havia demanat argumentació a l'alumnat sobre respostes i distractors, si les proves tant les obertes com les de correcció objectiva havien estat utilitzades com a qualificació real en les notes de cada alumne/a, si les PO s'havien passat en el moment precís, etc. A continuació, doncs, es comenta i s'interpreta en detall els resultats de les PO i el seu refinament. En el cas en què, efectivament, la qualificació de la PO mostrava de tendència mitjana un millor resultat al final del quadrimestre en què s'havien passat les PCO considerem que s'ha verificat la hipòtesi pel que fa a les dades quantitatives obtingudes en el decurs d'aquesta recerca. En el cas que no es verifiqui en els centres en què l'aplicació ha estat exactament en les condicions prescrites s'interpreten les possibles raons que ho poden explicar.

En el quadre 22 es detallen el resultats de les dues PO que va realitzar el G1, és a dir, el grup que va passar les PCO en el primer quadrimestre. Si analitzem els 3 primers centres (són els que tenien dos grups) i es refinen els resultats podem deduir **que es verificava la hipòtesi en dos d'ells**. Efectivament, els centres que han dut a terme l'experiència estrictament des del punt de vista metodològic

(és a dir: aquells professors que han impartit els dos grups proposant les PCO en un de sol i fent servir l'altre de grup de control i en les condicions prescrites) els resultats obtinguts mostren la verificació de la hipòtesi (quadre 22 i 23).

El centre 1 i el 3 van treure millors resultats en la PO d'art clàssic que no pas en la d'art contemporani (quadre 22). Tanmateix el centre 1 i el 2 del G2 (se'ls van passar les PCO en el segon quadrimestre) van obtenir millors resultats. Aquest centre té dos grups: el segon grup correspon al batxillerat artístic i tal i com comenta el seu professor a l'enquesta i posteriorment ho repeteix a l'entrevista (vegi's annex 4); el grup era molt fluix i presentava moltes dificultats didàctiques i d'aprenentatge; a més la prova oberta del segon quadrimestre la va fer després dels exàmens finals i, per tant, no va aplicar les condicions indicades en aquest tram final de la investigació.

La resta de centres experimentadors disposaven d'un sol grup. Tots aquells que varen realitzar l'experiència d'acord amb el mètode proposat de la manera més aproximada i rigorosa possible, (centres 4, 10, 11 i 14) **verifiquen també la hipòtesi.**

El centres 5 i 6 -que no verifiquen la hipòtesi- varen utilitzar bé el mètode d'aplicació de les PCO i les PO en les condicions previstes. El fet que no verifiquessin els resultats, segons el professorat enquestat i entrevistat posteriorment, es podria explicar pel seu perfil acadèmic i motivacional més aviat fluix. La professora del centre 9, d'altra banda, ha matisat a l'entrevista que ha tingut un grup d'alumnes de perfil social baix i de no massa motivació. A més, durant el segon semestre ha impartit la docència al seu grup una altra professora, cosa que també ens situa fóra del marc de les condicions de la recerca. La resta

de centres (7, 8, 12 i 13) els excloem ja que, en refinar les condicions, constatem que per motius diferents els va ser impossible seguir amb el mètode i les condicions didàctiques proposades.

Els centre 7, tal i com indica la professora a l'entrevista, no va poder passar la segona PO quan estava estipulat ja que ella estava de baixa per malaltia; només un grup d'alumnes voluntaris la va fer un cop havia acabat el curs, la qual cosa també situa aquest grup fora de les condicions de la recerca ja que els resultats no poden ser en cap cas representatius i no es poden correlacionar amb les PCO. El centre 8 no entra en el refinament, tot i que ha aplicat bé el mètode. Els seus alumnes, molt pocs (4) eren molt fluixos, amb interès però amb greus mancances i, a més, van presentar molts alts i baixos al llarg de tot el procés. La professora d'aquest grup creu que la PO segona ha sortit millor que la primera simplement perquè l'alumnat ha madurat de natural. Valora, tanmateix, de manera decidida que van tenir sort didàctica ja que gràcies a les PCO del primer quadrimestre els alumnes es van organitzar metodològicament i van aprendre a estructurar bé el contingut. Si refinem les condicions del centre 12 tampoc no el podem tenir en compte. El professor va intercanviar la programació i això va fer que no tingués temps, abans de passar la PO, d'acabar-la i, per tant, el seus alumnes no van respondre a una de les preguntes. Finalment el centre 13, per un error d'enviament de la primera PO, no la va passar (Quadre 22 i 23).

Quadre 22

Grup 1

Centre	PO Art Clàssic	PO Art Contemporani
1	5,17	4,56
2	5,27	6,42
3	4,38	3,00
4	5,22	5,13
5	4,14	5,45
6	4,74	4,95
7	3,62	5,55
8	4,55	5,06
9	3,86	3,90

Quadre 23

Grup 2

Centre	PO Art Clàssic	PO Art Modern	PO Art Contemporani
1	5,22		5,62
2	4,55		5,69
3	4,20		3,19
10	8,10		8,23
11		3,77	3,88
12		3,53	2,13
13 ²¹		----	4,57
14		6,11	6,19

Finalment es vol deixar constància que s'havia pretès, com s'ha fet en el centre A, relacionar també la nota de les PAU amb els resultats obtinguts durant el curs. Tanmateix, com s'ha dit abans, ha resultat impossible fer-ho general ja que molts centres no van comunicar la nota de les PAU en història de l'art. Es disposa, tanmateix, dels resultats de les notes de selectivitat d'alguns centres i d'una mostra de 69 alumnes. En aquest sentit, i a tall d'informació, podem constatar que del G1, d'un total de 32 alumnes presentats, la mitjana obtinguda és d'un 6,08. S'hauria de destacar el centre número 4, el qual amb 14 alumnes presentats ha tret de mitjana un 8,18. Del G2 la mitjana és de 6,78 amb un total de 37 alumnes presentats. D'aquest grup destaca la mitjana del centre 10 que, amb 7 alumnes presentats, obté una nota de 8,00.

²¹ En aquest centre número 13 hi va haver una confusió a l'hora d'enviar les proves obertes (se li van enviar les d'art clàssic en comptes de les d'art modern) i no les varen reclamar. Per tant no entra en el refinament.

4. Altres dades d'interès.

Tot i que la finalitat principal de la recerca, com en el centre A, era verificar la hipòtesi, l'últim dels objectius feia referència a l'explotació de les dades obtingudes per obtenir una informació paral·lela que fos d'interès per a la reflexió didàctica.

De les dades obtingudes (personals, socials i acadèmiques) s'ha considerat que era d'interès esbrinar la correspondència entre la mitjana obtinguda a partir de les dues PO amb el gènere, amb la llengua materna, el nivell social i el capital cultural dels pares.

Tal i com s'ha fet referència en el gràfic 2 d'aquest mateix capítol, en els dos grups participants el nombre de noies és més del doble que el de nois (71,74% davant un 28,26%). Pel que fa als resultats d'aprenentatge, les dones obtenen de mitjana de les proves objectives un 4,99 i els homes un 4,52; només hi ha una diferència de 0,47 dècimes cosa que permet afirmar que, si més no en el batxillerat, la diferència de gènere és inapreciable en relació als resultats d'aprenentatge en història de l'art (quadre 24).

Quadre 24

Nombre d'alumnes en funció del sexe

	Grup 1	Grup 2	Total
Dona	126	105	231
Home	45	46	91

Mitjana de notes en funció del sexe

	G1 Art clàssic	G1 Art Contemporani	G2 Art clàssic	G2 Art Modern	G2 Art Contemporani	Mitjana de notes
Dona	4,67	4,78	5,16	5,17	5,17	4,99
Home	4,50	4,63	5,04	3,96	4,47	4,52

Pel que fa a la llengua vehicular, 156 alumnes (un 49%) tenen com a llengua materna el castellà, mentre que 99 (un 31%) són castellanoparlant, tan sols 53 (un 17%) parla indistintament les dues llengües i 9 d'ells (el 3%) restant queden classificats com a "altres (vegi's gràfic 10). El creuament dels resultats de la mitjana d'aquestes proves obertes amb la llengua materna no mostra pas que la llengua condicioni l'aprenentatge ja que sols hi ha una diferència de 0,28 dècimes (comparació entre les dues llengües majoritàries, quadre 25). Cal tenir present que tots els materials didàctics, les proves obertes i les proves de correcció objectiva estaven redactades en llengua catalana. Així, doncs, el fet d'utilitzar com a llengua d'ensenyament el català sigui quina sigui la llengua materna de l'alumnat no mostra cap impacte negatiu en l'aprenentatge.

Quadre 25

Llengua materna

	Grup 1	Grup 2	Tots
1 Català	61	38	99
2 Castellà	77	79	156
3 Les dues	28	25	53
4 Altres	5	4	9
TOTAL	171	146	317

Mitjana de notes en funció de la llengua materna

	G1 Art clàssic	G1 Art Contempo rani	G2 Art clàssic	G2 Art Modern	G2 Art Contempo rani	Mitjana de notes
1 Català	4,83	4,48	5,44	4,37	5,64	4,95
2 Castellà	4,46	4,88	4,94	4,52	4,55	4,67
3 Les dues	4,64	4,67	4,94	6,40	5,30	5,19
4 Altres	4,61	5,81	3,99	4,00	3,67	4,42

Pel que fa a la classe social, la diferència és també mínima però crida l'atenció que l'alumnat classificat dins de la classe social baixa obté la mitjana més alta, un 5,06 (quadre 26). La resta de grups socials té una mitjana que oscil·la entre 4,9 i un 4,7.

Quadre 26
Nombre d'alumnes en funció del grup social

	Grup 1	Grup 2	Total
A Classe alta	6	7	13
B Classe mitjana tradicional	14	23	37
C Classe mitjana alta	31	14	45
D Classe mitjana baixa	64	66	130
E Classe baixa	53	30	83
TOTAL	168	140	308

Mitjana de notes en funció del grup social

	G1 Art clàssic	G1 Art Contempòrani	G2 Art clàssic	G2 Art Modern	G2 Art Contempòrani	Mitjana de notes
A Classe alta	5,15	5,83	5,10		3,10	4,80
B Classe mitjana tradicional	4,58	4,59	4,35	6,00	4,97	4,90
C Classe mitjana alta	4,63	4,04	4,34	5,83	4,98	4,76
D Classe mitjana baixa	4,62	4,70	5,05	4,88	5,21	4,89
E Classe baixa	4,55	5,06	6,69	4,10	4,89	5,06

En el quadre 27 se'ns mostra la correspondència entre la formació dels pares amb la mitjana obtinguda de l'alumne/a pel que fa als resultats d'aprenentatge. Segons es desprèn dels resultats és curiós comprovar que la mitjana més alta, un 5,33, correspon a l'alumnat que declara en les enquestes que els pares tenen estudis de formació professional, seguits dels estudis incomplets amb un 5,26. Aquest fet resulta curiós ja que trenca, ni que sigui per la via excepcional, la tendència estadística general d'altres estudis realitzats fins ara (com, per exemple, el ja citat *Els joves i el repte europeu*, dirigit pel Dr. Joaquim Prats. En general un alt capital cultural dels pares i/o un alt nivell econòmic sol coincidir amb uns resultats més alts de mitjana per part dels seus fills que no pas els descendents de pares amb capital cultural o de nivell econòmic menys baix. En la mostra estudiada en aquesta recerca això no és així.

Una explicació possible pot derivar-se del fet que els estudis previs s'han centrat sovint en l'ESO i aquí estem analitzant el perfil de l'alumnat de batxillerat. Per tant som davant d'una mostra "seleccionada". L'experiència ens mostra sovint que els alumnes que han pogut passar l'ESO procedents de classes socials o capital cultural més baix solen tenir una motivació més important de cara al futur i valoren més la possibilitat de tenir una formació que els seus pares no tenen. En tot cas és un fenomen curiós que mereixeria una recerca més acurada la qual cosa s'aparta del que es pretén estudiar en aquesta tesi.

Quadre 27

Nombre de pares segons estudis

	G1 - Mare	G1 - Pare	G2 - Mare	G2 - Pare
1 Estudis primaris incomplets	8	7	2	1
2 Estudis primaris	50	52	37	35
3 Formació Professional I	25	23	23	18
4 Batxillerat o FP II	36	25	35	34
5 Universitaris	47	53	42	50
TOTAL	166	160	139	138

Mitjana de notes en funció dels estudis dels pares

Grup 1

	Estudis mare		Estudis pare		Mitjana notes G1
	G1 Art clàssic	G1 Art Contemporeni	G1 Art clàssic	G1 Art Contemporeni	
Estudis primaris					
1 incomplets	4,49	4,00	5,07	5,39	4,74
2 Estudis primaris	4,90	4,71	4,69	4,61	4,73
3 Formació Professional I	4,63	5,38	4,79	5,34	5,03
4 Batxillerat o FP II	4,69	4,96	4,59	5,26	4,88
5 Universitaris	4,42	4,24	4,50	4,33	4,37

**Mitjana de notes en funció dels estudis dels pares
Grup 2**

	Estudis mare			Estudis pare			Mitjana notes G2
	G2 Art clàssic	G2 Art Modern	G2 Art Contemporani	G2 Art clàssic	G2 Art Modern	G2 Art Contemporani	
1 Estudis primaris incomplets	5,00		5,63			7,25	5,96
2 Estudis primaris	5,87	4,49	4,81	6,11	4,00	4,27	4,92
3 Formació Professional I	5,22	4,87	4,72	5,86	7,19	5,35	5,54
4 Batxillerat o FP II	4,91	4,48	5,30	5,17	4,97	5,39	5,04
5 Universitaris	4,68	5,58	4,86	4,45	5,37	5,03	4,99

Mitjana de notes en funció dels estudis dels pares

	Mitjana notes
1 Estudis primaris incomplets	5,26
2 Estudis primaris	4,85
3 Formació Professional I	5,33
4 Batxillerat o FP II	4,97
5 Universitaris	4,75

Així, doncs, es pot concloure provisionalment que ni el gènere ni la llengua materna no semblen tenir cap influència en els resultats. En canvi sorprèn que els alumnes procedents de famílies amb un capital cultural més baix i amb menys nivell econòmic obtinguin de mitjana resultats més elevats.

5. Els resultats qualitatius: valoracions del professorat participant

S'entra en aquest apartat en la dimensió qualitativa de la recerca. Se sap a bastament que els resultats d'aprenentatge no depenen només d'una sola variable (l'avaluació quantitativa), tot i que aquesta variable estigui molt relacionada amb el procés d'avaluació i constitueixi un dels elements claus en la construcció dels coneixements. Per aquesta raó, a fi de poder refinar els resultats d'una banda, i, de l'altra, esbrinar –respecte de la hipòtesi i dels objectius- el parer professional del professorat per tal de corroborar si coincidia i fins a quin punt amb el meu com a professora-investigadora del centre A, es va considerar, per indicació del director de la tesi, obtenir dades qualitatives que poguessin contrastar-se amb les quantitatives.

En aquest apartat, doncs, s'analitzen en primer lloc les principals aportacions realitzades per part dels professorat participant en la recerca. Aquestes aportacions i valoracions han estat extretes, d'una banda, a partir de l'enquesta que se'ls va passar el mes maig del 2009, un cop ja havien realitzat i lliurat l'última prova oberta i, de l'altra, de les manifestacions enregistrades en l'entrevista que se'ls va realitzar el mes de juny del 2009. En els dos casos l'experiència de l'any de treball de camp era recent i molt present en la memòria del professorat.

5.1 Valoracions realitzades pels professors a partir de l'enquesta final

La valoració d'aquesta enquesta final²² va ser contestada per 14²³ dels 16 professors. A l'hora d'analitzar els resultats se seguirà l'ordre de les preguntes realitzades (29) però per no repetir valoracions o aportacions s'obviaran aquelles que en l'entrevista s'amplien i es concreten molt més.

A la pregunta si "*Has estat tu el professor/a que ha impartit les classes durant tot el curs?*" 13 professors han afirmat que eren ells/es els qui havien impartit l'assignatura durant tot el curs. Només un ha afirmat que al segon quadrimestre (havia participat en la recerca en les PCO del primer grup) l'havia substituït un altre professor, tot i que seguia sent ell/a qui donava les instruccions i establia el contacte. Finalment, només un centre que tenia dos grups d'alumnes havia participat en la recerca amb dos professors diferents.

Pel que fa a la pregunta "*Amb quina freqüència vas passar les proves objectives?*", la majoria dels centres, tal i com estava previst, responen entre dues i tres setmanes o bé tres setmanes. Només dos centres responen en funció de molt factors, *quan he pogut*. Això es pot comprovar amb les dates que faciliten de cadascuna d'aquestes proves²⁴.

A la cinquena pregunta es plantejava *quan de temps van trigar els alumnes a partir de la tercera prova?*, dos centres apunten "gairebé tota l'hora de classe", la resta entre "mitja hora i una hora". La dificultat de comprensió de les preguntes i la lentitud a l'hora de respondre són factors que assenyalen els dos professors. La

²² El model d'enquesta final del professorat és present al capítol VII.

²³ Per motius que no vénen al cas no tenim l'enquesta d'aquests dos professors (un d'ells va ser el substituït d'un dels professors inicials) però sí es disposa de l'entrevista d'un d'ells.

²⁴ Les PCO del primer quadrimestre s'havien de realitzar abans de desembre i les del segon abans del maig. Tots els centres entren en aquest termini, excepte els dos centres esmentats.

resta de centres entren en el marge del temps previst en principi. Cal remarcar que, en funció del nombre de preguntes i del tema, per terme mig tardaven tres quarts d'hora en la correcció.

Tots els professors responen afirmativament quan se'ls pregunta si *Has utilitzat les proves de correcció objectiva per a alguna altra utilitat didàctica?* De les tres opcions donades (correcció pública, intercanvi d'opinions i repassar termes) en marquen dues o bé les tres. A més, deu del centres concreten que les van utilitzar per repassar els temes de cara a la prova de les PAU. Cal notar que aquesta resposta verifica la bona finalitat didàctica orientada a la comprensió en l'ús de les PCO. La prova de les PAU és una prova oberta. El fet que s'utilitzessin les PCO per organitzar i revisar el coneixement obtingut i així consolidar-lo mostra que ens trobem, si es fa com s'ha proposat fins ara, amb un bon instrument didàctic per transformar al informació en coneixement.

Tots els alumnes dels diferents centres sabien que la nota de les *PCO comptava per a la nota final* tot i que en el % del que comptava no era el mateix en tots els centres (cosa que ja es va indicar en les condicions prescrites que no importava en vistes als resultats de la investigació). Aquest aspecte no el vàrem matisar perquè es va creure convenient no trencar el sistema d'avaluació de cada centre i deixar, d'aquesta forma, més llibertat al professor. La majoria, però, li atorguen un valor entre un 20% i un 40%. Només dos centres li donen més valor, un 50% i un 60%. I dos centres no ho matisen, tan sols concreten que es tractava d'una nota més. En el que sí es posen d'acord tots el professors és quan se'ls pregunta si *has realitzat algun altra tipus d'activitat d'avaluació que comptes per a la nota de l'alumnat a banda de les PCO i la PO?*. Tots ells realitzen altres activitats que es tenen en compte de cara a l'avaluació, des de la presentació de comentaris de les

obres de selectivitat, passant per treballs en grup, presentacions orals, etc... Aquestes activitats també es portaven a terme en aquells grups que no feien la prova objectiva.

A la pregunta "Quina ha estat, segons la teva experiència, l'actitud i el grau d'acceptació de l'alumnat davant de les proves de correcció objectiva?", la resposta per part de dos professors ha estat molt negativa i contundent: els alumnes ho rebutjaven, d'una banda pel fet d'estar sotmesos a més proves (sobretot quan eren dos grups i la PCO només la passava un) i, de l'altra, crida l'atenció que un dels professors comentí que va generar desconfiança pel fet que l'alumnat declarava no tenir clar l'ús que se'n feia (en general preferien les proves obertes. L'actitud era negativa al saber que no era l'escola la que posava les proves. S'interrogaven/M'interrogaven sovint sobre l'autèntica privacitat de les dades que van haver de lliurar). En canvi la resta del professorat, la majoria, comenta que la seva percepció era positiva i que les proves es van acceptar de grat des d'un principi.

La valoració del professorat de l'experiència respecte a la utilització de les proves de correcció objectiva és molt positiva, cosa que cal avaluar adequadament ja que aquest tipus de proves no són de gran acceptació entre el professorat de Ciències Socials. Com que el que ha preocupat d'entrada en aquesta recerca és que les PCO contribueixin com a instrument a facilitar els resultats d'aprenentatge de l'alumnat, s'ha de valorar satisfactòriament el fet que al final de l'experiència el professorat participant hagi valorat tan positivament les PCO. En l'enquesta alguns esmenten les raons de la seva valoració positiva:

- Crec que són una molt bona eina d'aprenentatge on es pot treballar la comprensió escrita, el raonament i la capacitat d'anàlisi que van donant maduresa a l'aprenentatge.

- Crec que aquest tipus de proves tenen una gran utilitat en l'aprenentatge d'una matèria, en general molt poc desenvolupada pels alumnes al llarg dels seus estudis de l'ESO i de Batxillerat. Permeten un major domini de la terminologia artística i la possibilitat que l'aprenentatge d'aquesta matèria sigui més coherent, estructurat i alhora eficaç.

- Utilitzar aquests tipus de proves ajuda a l'alumnat a afinar molt, són objectives (no poden esperar la complicitat del professor/a). Són costoses d'elaborar però molt còmodes i ràpides de corregir. Inconvenient: l'alumnat no ha de posar en el paper les seves idees, no ha de redactar i col·labora a repassar d'una altra manera. Conclusió: penso que l'experiència és positiva però que s'han de combinar amb les proves obertes.

- Crec que en la majoria dels casos les preguntes els ha obligat a reflexionar, si més no a aturar-se un moment abans de donar la resposta definitiva. Crec que ha estat un bon exercici mental, diferent al que fan quan s'estudien les obres quasibé de memòria.

- Abans de tot subratllar que les proves són molt interessants i es pot aprendre molt amb elles. Disposar d'aquest material em serà molt útil en el futur. Fins i tot es poden incorporar a l'aplicació Moodle i d'aquesta forma facilitar la correcció.

Altres apunten que la valoració de l'experiència respecte a la utilització d'aquestes proves és bona però matisen el seu ús:

- Des del meu punt de vista ha fallat la temporització. Les proves eren massa llargues. Cada pregunta (cal dir que eren molt bones) requeria una certa reflexió, mirar detingudament, llegir textos, estar atents a matisos subtils, etc. D'aquesta manera és impossible respondre 46 preguntes en 55 minuts, fins i tot quan es domina la mecànica de resposta. Els alumnes es van veure obligats a fer les proves de manera precipitada –sobre tot les últimes 20 respostes- cosa que va eliminar la major part dels efectes beneficiosos que la prova havia de produir. I afegeix:

De tota manera, cal subratllar algunes coses:

a) El principal error de temporització el vaig cometre en acceptar fer l'experiència quan coneixia perfectament les dificultats existents per desenvolupar el temari.

b) De fet no hi ha hagut un perjudici rellevant, perquè les coses no s'han desenvolupat com estaven previstes: s'han fet només quatre proves objectives, només hem corregit a classe les dues primeres (i en una sola sessió, de manera molt ràpida) i l'última prova oberta es va fer l'últim dia, quan ja no es podia avançar matèria. Així, doncs, només he tret del meu temps de classe, la primera obra oberta, les quatre objectives i el comentari conjunt de les dues primeres, 6 hores en total, el 8% del meu temps de classe disponible aquest any, cosa relativament raonable.

c) Probablement la major part dels professors no ha tingut tants problemes. Els que opten per l'Art Clàssic fan set obres menys que els que fan Renaixement i Barroc. A més, molts opten per fer només el segle XIX, estalviant-se les 23 obres del segle XX (a selectivitat hi ha una opció de cada segle). Jo mateix he deixat sense estudiar 8 obres del segle XX.

Finalment, però, afegeix, *volia tornar a subratllar la qualitat de la feina feta en la elaboració de les proves. A més, el problema de temps és essencialment aliè a l'experiència perquè el programa és massa llarg, almenys per a qui vol fer Renaixement i Barroc. L'any vinent, amb una hora més, la disponibilitat de temps serà més acceptable.*

Quan, també, se'ls preguntava: *"En el teu cas concret, consideres que els resultats dels alumnes que feien la prova objectiva han estat millors que els dels qui no la feien?"* La majoria dels professors responien afirmativament, aspecte que queda demostrat amb els resultats de les notes d'aquestes PCO si les comparem amb els resultats obtinguts de les PO. **Aquesta resposta de l'enquesta també verifica qualitativament la hipòtesi.** Només un dels professors va comentar que en el seu cas els alumnes, *degut a una comprensió lectora lenta perdien molt de temps per llegir i comprendre els textos. Això anava en detriment de millors resultats i sobretot afectava als alumnes del batxillerat artístic. I un altre afegia: crec que en una PCO han de pensar i valorar les opcions que s'ofereixen però ells no han de plantejar cap idea. Escriure amb coherència els costa molt i, sovint, no són capaços de demostrar tot allò que saben.*

Tots els professors estan d'acord en què introduir aquestes PCO fa que es disposi d'una eina i d'una freqüència de proves superior i que això hauria de repercutir positivament en els resultats. Així mateix la majoria està d'acord que els alumnes del segon semestre han tret millor qualificació, encara que no hagin fet les proves objectives, pel fet d'haver acumulat experiència al llarg del curs. Ara bé, no sempre els resultats obtinguts per part d'alguns alumnes ho verifiquen. Els motius poden ser diversos. A continuació es resumeixen les aportacions de diferents professors sobre aquesta qüestió:

- *El problema és que falten hores per impartir la matèria com cal.*
- *És possible que l'acumulació d'experiència sigui un factor important, però repeteixo, en el meu cas el nivell del segon grup és molt millor que el primer.*
- *Si es treu millor qualificació és per la pressió que suposa el mateix final de curs. Més pressió és igual a més estudi i millors resultats finals.*
- *No han tret millors notes al segon semestre, no almenys de manera significativa. L'explicació pot estar en la gran pressió i les presses que hi ha per avançar programa en els últims mesos.*

A la pregunta 25 de l'enquesta se'l demanava si consideraven si hi havia La possibilitat *que aquestes proves hagin ajudat un determinat tipus d'alumnat més que no pas un altre*. Respecte d'això alguns professors esmenten:

- *Als alumnes que tenen bona comprensió, però mancances en l'expressió escrita els ajuden aquest tipus de proves.*
- *Els alumnes espavilats i poc estudiosos, bons lectors, són especialment afavorits en els resultats.*
- *Hi ha alumnes que tenen més dificultats d'expressió, de fluïdesa en el discurs retòric i aquestes proves poden compensar aquesta carència.*

Els professors valoren positivament el fet de la rapidesa i comoditat en la correcció, cosa que permet donar els resultats als alumnes immediatament, *al mateix dia o l'endemà poden disposar de la nota*. Alguns professors estan d'acord en què aquesta immediatesa facilita, a l'hora de la correcció, tornar a repassar i

afavoreix a la vegada la sedimentació dels continguts. Quan se'ls pregunta, *com fan la correcció*, alguns concreten:

- *Pregunta per pregunta, fent més èmfasi en les que gairebé tots tenien incorrectes.*

- *Ho anàvem fent pregunta a pregunta tot argumentant les causes que determinaven que aquella pregunta fos la correcta. Proposava als alumnes que tot seguint un ordre cadascun d'ells donés les raons per les quals havia escollit aquella resposta. Situació que a voltes generava un debat ben interessant. Tanmateix em servia per detectar alguna errada que hagués comès a l'hora de puntuar les proves.*

L'última pregunta de l'enquesta demanava al professorat que fessin amb tota llibertat una valoració general d'aquesta experiència des del punt de vista de l'eficiència en els resultats d'aprenentatge de la Història de l'Art, com dels aspectes nous, si n'hi ha, que podien ser-los didàcticament útils, dimensions sobre les quals haguessin reflexionat, la utilitat de l'eina com a formació permanent del professorat, etc. A continuació es recullen algunes de les seves aportacions sobre aquesta qüestió:

- *Estic molt a favor d'aquestes experiències que ens fan créixer una mica més en el camp de la didàctica.*

- *És molt bona eina per repassar, per l'autoavaluació de l'alumne, per a la recuperació de proves, per anar fent memòria tot preparant-se per la selectivitat.*

- *No solament és un material per a obtenir uns resultats puntuals per demostrar la*

vostra hipòtesi, és molt més. Jo penso donar-hi tota la utilitat possible els propers cursos.

- Tota experiència a aquest nivell porta a haver de repensar molts llocs comuns de la matèria que s'imparteix. Metodologia, horaris... Però en certa manera el que hem pogut notar més és la intrusió d'un tipus de proves que no acabaven de lligar amb la filosofia del centre on imparteixo les classes. L'elaboració del discurs és una de les prioritats del seminari de CC.SS. i semblava, fins hi tot als alumnes, que acabàvem exigint una feina diferent a la que sempre els hi demanem. Però de tota manera PCO més curtes sobre aspectes molt puntuals (sobre vocabulari, per exemple, o aspectes formals) i elaborades per mi mateix no descartem en absolut d'utilitzar-les. Els materials rebuts em serveixen de guia....

- Per mi com a docent han estat una eina inestimable. M'han permès tenir més clar com estructurar les classes i en quins aspectes em calia incidir més i també a posteriori veure quines eren les principals mancances dels meus alumnes. Per altra banda m'he trobat força pressionada pel poc temps de què disposava per fer la meva feina i sovint he tingut la sensació que passava massa superficialment per alguns temes, sobretot al final quan donàvem l'art contemporani. El final de curs ha arribat sense haver completat el temari de forma adequada. És possible que hagi estat una mala planificació per part meva, però no tinc cap dubte que les vostres orientacions, les vostres idees, les proves i tota la tasca que heu estat fent al llarg de l'any comporten un treball increïble. Desitjo que la meva col·laboració i la dels meus alumnes us hagi estat d'utilitat, encara que els resultats no han estat massa gratificants.

- La meva valoració és positiva. El tipus de preguntes i la seva combinació m'han semblat molt adients per adonar-me de les dificultats de comprensió, inducció i deducció d'un grup nombrós dels alumnes. Les fonts textuais m'han semblat a vegades complexes per aquest tipus d'alumnat i en general el material de suport i les proves contenien parts que els alumnes consideraven difícils i amb un nivell alt. El fet que la matèria de història de l'art s'orienti cap a l'anàlisi d'obres fa que els alumnes estudiïn poc els estils artístics i la seva evolució.

- En conjunt han tret millors notes en les proves objectives. Crec que els hi va força bé alternar les proves, serveix molts cops per pensar ja que el problema que he tingut aquest any és que volien memoritzar i amb les objectives això no els servia. Crec que és important variar de proves perquè no es confiïn. De totes formes el problema principal és el volum de continguts que hi ha en aquesta matèria, molts alumnes no l'han donat mai o poc i hi ha molta feina.

- El sistema és molt bo per als alumnes de Segon de Batxillerat. Però ateses les circumstàncies els meus alumnes d'aquest any no n'han pogut treure gaire profit. Les proves haurien de ser més curtes i pot ser més nombroses, per fer-les en 20-25 minuts. Unes podrien ser de temes concretes i altres, d'àmbit més ampli, de repàs de grans parts del programa.

- Em sembla molt útil perquè obliga a l'alumnat a afinar i no pot "enrotllar-se" sense anar al gra (cosa que passa sovint). Potser això els ajuda també a fer-se una mena de síntesi o esquema mental.

- Crec que en la Història de l'Art cal descriure, escriure, valorar, opinar...i que els alumnes que fan batxillerat necessiten aprendre a exposar les idees per escrit, però sóc partidària de combinar les proves objectives i les obertes.

- *Excel·lent valoració que en faig jo i que contrasta amb la que tenen companys meus, que en una de les reunions preparatòries de les PAU, consideraven a les proves de correcció objectiva com a limitadores de la necessària explicació en la nostra matèria. Plantejament que parteix, al meu entendre, d'una base equivocada, ja que dóna un caràcter absolut, que prescindeix de l'altra, quan en realitat caldria parlar d'una ben productiva complementarietat.*

- *Personalment experiència molt positiva en tots sentits.*

Es poden deduir, doncs, del buidatge de les enquestes, dades qualitatives força importants respecte de la hipòtesi i dels objectius plantejats en aquesta recerca. Malgrat els matisos i ponderacions diverses, tot el professorat –és a dir: els professionals de la didàctica en el dia a dia—han valorat d'una manera molt positiva la virtualitat didàctica de les PCO per a la comprensió, l'organització del contingut i, sobretot, en relació a l'obtenció de resultats d'aprenentatge. Tots aquests aspectes verifiquen qualitativament la hipòtesi d'aquesta modesta investigació: efectivament, per al professorat, enllà dels resultats quantitius que s'han estudiat abans, les PCO constitueixen un instrument valuós per a l'aprenentatge de l'alumnat si es dissenya i s'utilitza com ho s'ha proposat i si es fa complementari amb d'altres formes d'avaluació. Es passa a continuació a valorar les dades que es poden extreure de les entrevistes personals.

5.2 Valoracions realitzades pels professors a partir de les entrevistes

Les entrevistes amb el professorat participant en l'experiència van tenir lloc entre el 15 i el 30 de juny de 2009. M'ha resultat una font important tant per obtenir

informació que podria haver quedat amagada²⁵ i que m'ha resultat molt útil també per refinar els resultats com per escoltar crítiques, matisos i particularitats en l'aplicació de l'experiència.

Les entrevistes es van efectuar un cop complimentades i enviades les enquestes del mateix professorat. Això va permetre que en el decurs de les trobades es poguessin comentar les respostes efectuades, es pogués inquirir sobre els buits, o bé sobre afirmacions que podien resultar confuses en la lectura posterior.

Les entrevistes, tal i com ja s'ha explicat en l'apartat corresponent als instruments de la recerca, es van realitzar seguint l'ordre de l'esquema previ que, en línies generals, seguia les afirmacions de les hipòtesis i dels objectius. En tractar-se d'una entrevista semiestructurada hi havia prou llibertat per incidir en alguns aspectes o en d'altres segons la personalitat i l'estil d'ensenyament de cada professor/a. Tot plegat permetia saber si, d'acord amb l'experiència passada, les seves observacions modificaven o confirmaven els resultats quantitatius dels capítols anteriors. Podia molt ben ser que algun centre els resultats quantitatius no confirmessin la hipòtesi, però que el professorat en la seva gestió donés informació rellevant sobre les causes que podien explicar la modificació²⁶.

Seguint, però, les modificacions del meu director de tesi, intentaré centrar-me en els punts claus seguint, fonamentalment, l'ordre de la hipòtesi i dels objectius d'aquesta recerca. Amb tot no vull deixar de banda el sentit de les dues primeres

²⁵ Per exemple en l'entrevista del Centre 14 vaig saber que abans de passar-los la PO d'Art Contemporani la professora va passar una prova amb les mateixes obres i llavors l'examen "oficial" va anar molt millor.

²⁶ Així, per exemple, la professora del Centre 8, com ja s'ha dit, va manifestar que tot i que creia que les PO del segon quadrimestre –en què no s'havien passat proves de correcció objectiva–havien sortit millor que les del primer això es devia al procés de maduració de l'alumnat i al fet que les PO del primer quadrimestre els havien ajudat molt a estructurar la manera de comentar l'arquitectura i l'escultura i, en general, l'obra d'art. Així, doncs, encara que en el disseny de la recerca l'alumnat del Centre 8 no manifestés un empitjorament per no haver fet PCO durant el segon quadrimestre, la professora estava convençuda que les PCO havien estat clau en el progrés i en la maduració de l'alumnat, qüestió que ens havia passat desapercebuda i que, des d'una altra òptica confirma la bondat de les PCO en referència a l'aprenentatge de l'alumnat.

preguntes amb les quals intentava inquirir la percepció del professorat sobre dos punts que em semblaven útils per matisar l'anàlisi: el perfil social de l'alumnat i el nivell intel·lectual o cultural del grup. Això permetia saber aspectes del grau d'interès de l'alumnat segons la percepció del professorat i alhora era una manera amable d'iniciar la conversa.

5.2.1. Les dues primeres preguntes

Pel que fa a aquest aspecte puc concloure de les entrevistes que si bé l'àmbit social de l'alumnat en les escoles privades o concertades és més alt, això no va lligat necessàriament a un increment més alt de l'interès acadèmic o dels coneixements previs respecte a la matèria d'història de l'art. Hi ha centres privats amb problemes d'interès amb l'alumnat (Centre 7) mentre que d'altres, malgrat la seva adscripció social baixa presenten un bon nivell d'actitud i d'assoliment de coneixements (Centre 4)²⁷.

***C.F.:** Bé, ha estat un grup... En general, un grup complicat per un professor, fonamentalment perquè tenien mancances d'aprenentatge importants tant a nivell d'història... I més concretament d'Història de l'Art perquè pràcticament cap d'ells havia fet cap crèdit a la ESO referit a art. Després, també vam tenir moltes dificultats a l'hora dels seus hàbits d'estudi. Eren alumnes molt immadurs, sobretot el primer trimestre i bona part del segon trimestre, alumnes molt immadurs que plantejaven problemes a l'hora d'estudiar, de concentrar-se, fins i tot problemes de parlar a la classe, de molestar. I això ha condicionat, torno a repetir, tota la primera part del curs que coincideix amb quan vam passar les proves (Centre 7).*

²⁷ En la transcripció de les entrevistes, a més del centre, en l'encapçalament s'han posat les inicials del professor o professora. Quan apareix una M., sense cap altra lletra al darrera, ens referim a la persona que pregunta.

***J.T:** D'entrada, el grup tenia una situació prèvia molt bona, perquè es tracta d'un grup que, hem considerat, a nivell de l'institut, que és una de les millors promocions que ens ha arribat a Segon de Batxillerat i que acabava també Segon de Batxillerat. És a dir, que inicialment es donen unes condicions... (...). Es tracta d'un barri obrer que va néixer tot just iniciant els anys seixanta... A finals dels cinquanta, amb unes estructures familiars tradicionals on el fet cultural no és pas un element de primer ordre sinó que hi ha tot una sèrie de condicions prèvies vinculades a la vivenda, a la relació social però no afavoridora d'una base, d'un creixement cultural (Centre 4).*

Tot i que la present tesi no té entre els seus objectius l'anàlisi d'aspectes socials o actitudinals, la informació rebuda a l'entrevista a través de les dues primeres preguntes em permetia buscar explicacions coherents en el moment d'analitzar els resultats d'un centre concret. Una PO, per exemple, al primer quadrimestre d'un grup immadur que no comença a agafar el ritme d'aprenentatge fins passada la meitat de curs pot explicar que els resultats siguin millors justament en la PO del final del curs que no pas en la primera, just quan hem passat l'experiència de les PCO.

5.2.2. Impressió sobre les PCO i el material d'ajut

Una de les qüestions sobre les quals no puc deixar de manifestar un cert grau de satisfacció és la valoració que ha fet el professorat participant sobre les PCO i els materials confeccionats per ajudar a homogeneïtzar en la mesura del possible les programacions i el seu contingut comú. Tots els professors i professores participants en aquesta recerca han reconegut que les proves de correcció objectiva estaven molt ben dissenyades tant en els aspectes interns com en el format i en relació a la diversitat de preguntes. A continuació cito algunes de les respostes que són de to general.

M.: *Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?*

M.T.: *A mi m'agraden molt. Hi ha molt treball i jo suposo que és un treball enorme fer aquestes PO que jo seria incapaç de fer-les, incapaç, potser em fa mandra fer-les (Centre 10).*

A.S.: *Per a mi les proves han estat molt bones. Estan molt ben fetes. M'han agradat molt (Centre 11).*

M.A.F.: *En general crec que ha estat ben planificat, ben dissenyat i inclús (...) Hi ha una certa varietat en el que són les preguntes i això també permet als alumnes una mica, doncs, que no ratllen l'excel·lència poder fer coses també al seu abast... (Centre 13).*

En aquest darrer cas ens podem fixar en una valoració que després també ha sortit en d'altres centres segons la qual l'alumnat amb dificultats d'expressió mostrava en aquest tipus de prova que, si havia estudiat, donava respostes correctes.

À.: *M'han agradat perquè hi havia tipus diferents de proves: hi havia preguntes de comprensió, preguntes més de memorització, de coneixements, preguntes de deducció...M'han agradat molt, molt. (Centre 1).*

En general si se segueixen les valoracions de les proves no hi ha cap professor que esmenti o es refereixi a aspectes negatius en el seu disseny. És probable que trobant-se davant de la persona que les ha dissenyades no gosin per algun motiu ser crítics; tanmateix en cap moment s'escapa cap altra crítica respecte al contingut i disseny de les proves que la manca de temps en alguns casos (el professor del Centre 12 és el que més es va queixar de la manca de temps).

Per les formes d'assentiment i el llenguatge no verbal (entonació, admiració, assentiment...) que es pot destacar en la part auditiva dels enregistraments es pot arribar a la conclusió que l'instrument de recerca estava ben dissenyat des del punt de vista de les expectatives del professorat, la qual cosa presenta un grau d'homogeneïtat i de fiabilitat en els resultats que cal assenyalar.

El mateix es pot dir del material d'ajut. Com s'ha dit en el capítol corresponent s'ha procurat elaborar aquest material precisant els objectius a cada unitat didàctica (UD) que després serien objecte de verificació en les PCO. Al costat d'això s'assenyalaven les idees principals de la UD i es proporcionava un material textual per a la realització d'activitats d'aprenentatge a l'aula, a judici del professorat.

La totalitat del professorat ha considerat positiu el material d'ajut tot i que l'ha utilitzat de diverses maneres. Alguns l'han utilitzat poc o han seleccionat els aspectes que a parer seu eren més rellevants. D'altres l'han utilitzat més i, fins i tot, alguns l'han reproduït sencer i l'han repartit al seu alumnat. En tot cas, una de les funcions d'aquest material –intentar produir un nucli clar per homogeneïtzar al màxim l'experiència—ha estat assolit en general. No hi ha hagut cap crítica, ans al contrari ha estat valorat positivament sense excepcions. El to de les respostes han estat similars als exemples que s'esmenten a continuació.

M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?

MT.: Sí. Molt. Això ha estat essencial, clar, és el saber què vas a fer, essencial. I a més ho aprofitaré per altres anys, el material és fantàstic. (Centre 10).

J.T: *Sí, sí, molt.*

M.: Com els has utilitzat?

J.T: *Els he fotocopiat, els he explicat, els hem treballat... M'han servit perquè vaja, jo també, la veritat, la història de l'art la conec però sóc conscient de les meves limitacions, però si hi ha persones expertes que et donen textos que t'acoten, que et donen uns objectius, que t'ho plantegen, és una molt bona guia a per les classes. M'han ajudat molt, sí, sí. (Centre 4).*

M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?

CF.: *Sí, sí, sí. Jo crec que... Els he utilitzat, és útil i crec que és necessari per la recerca perquè tots tenim... Tots, com a professors, tenim la mateixa formació però cadascú interpretem les coses de maneres diferents i penso que com a un punt important de la recerca és saber quins objectius tenim, què és el que volem aconseguir amb això i els materials en els quals després quedaran reflectits en els exàmens. Per tant, considero que és important que constin i, a més, jo els he fet servir especialment pels textos. Realment, retallava els textos, els enganxava i els hi donava als alumnes... i, a partir d'aquí, comentava... comentàvem, o, fins i tot com... de vegades jo sabia que això entrava a una o dues preguntes de la prova i això mentia, perquè... jo normalment això no ho explicava i en aquest cas sí que ho he explicat perquè sabia que després li preguntava tot això (Centre 7).*

D'alguna manera les entrevistes –a banda de les enquestes i del dietari del treball de camp- verifiquen l'assoliment dels **cinc primers objectius** de la tesi. En primer lloc s'ha elaborat una adaptació concreta del programa d'impartició de la disciplina d'Història de l'Art del segon curs de Batxillerat dins els marges del currículum vigent i en relació a les disposicions de la disciplina a les PAU (juny-2008). **Era el primer objectiu.** Tot el professorat, llevat del centre 17 que no es

va adaptar al procés de treball ha seguit el mateix programa (amb l'excepció dels 3 centres que van començar per l'art contemporani i als quals ja m'hi he referit). No és fàcil en el món de la Secundària aconseguir que centres tant diferents i de llocs geogràfics distants assumeixin un mateix nucli de programació tot i que la prova de les PAU ho facilités. El material d'ajut i la seva utilització verifica, a més, que la programació no han estat només enunciats temàtics sinó també objectius didàctics i materials concrets nuclears. **L'objectiu tercer** - consensuar la programació i els objectius didàctics amb el professorat experimentador—també s'ha assolit en plenitud. Potser aquest objectiu pugui semblar modest i probablement ho seria si es tractés d'una investigació que no fos didàctica. Cal recordar, però, que, en didàctica específica, és una necessitat el treball en equip i el consens però no és una realitat. La majoria del professorat de Secundària tenim tendència a la pràctica individualitzada i encara que forcem sovint el treball en equip (com és el cas del meu centre) no és aquesta la tònica general. Per tant fins i tot construir un equip de docents de Secundària en una assignatura específica es podria considerar com un objectiu correcte de recerca si aquesta és didàctica! En tot cas voldria defensar el fet que la construcció d'un equip de professors, l'elaboració consensuada d'una programació, l'aplicació dels mateixos objectius didàctics al llarg d'un any amb l'experimentació d'unes proves d'avaluació –les mateixes—dissenyades d'una manera específica han estat objectius de la recerca que les entrevistes mostren clarament que s'han assolit.

En **segon lloc** s'han dissenyat tant les proves d'assaig obert com les de correcció objectiva per a cada unitat didàctica del programa d'acord amb els estàndards d'aquest tipus de proves i de l'experiència prèvia de la línia de recerca on s'inclouen (juliol-setembre de 2008). Aquestes proves han estat aplicades en el

seu temps correcte i han arribat als centres amb prou temps per poder-se passar en el moment adequat. Llevat d'un sol centre, la majoria ha aplicat aquestes proves de forma correcta i adequada al mètode de recerca tot i que en el refinament efectuat això, com s'ha vist en els resultats quantitius, s'ha hagut de matisar.

Finalment també s'ha dut a terme el treball de camp realitzant i avaluant les proves de correcció objectiva de forma sistemàtica amb la participació de 19 professors (hi ha dos centres que varen disposar de dos professors, més la professora del centre A) i una mostra de més de gairebé 400 alumnes durant un curs acadèmic i en 16 centres s'ha vist assolit gairebé en la seva integritat.

També cal tenir en compte que les entrevistes verifiquen, d'acord amb les instruccions metodològiques rebudes, que les proves de correcció objectiva s'han passat al final de cada tema del curs, aproximadament cada 15 dies o tres setmanes durant el primer quadrimestre a la meitat dels grups (es correspondria amb l'art clàssic) i durant el segon quadrimestre a l'altra meitat dels grups (corresponent amb l'art contemporani). Les incidències ja han estat comentades en el refinament de la mostra.

Pel que fa a la utilització de les proves també cal remarcar un aspecte que m'ha semblat important, que no vull passar per alt i que no era detectable en les correccions de les PCO o les PO. Ni tan sols en les enquestes: gairebé tot el professorat s'ha referit a **la dificultat de comprensió lectora de l'alumnat**. Allí on més dificultats han trobat ha estat en les preguntes que es referien directament a textos o a les que obligaven a relacionar textos amb imatges.

Aquesta tendència general –que es dóna tant en centres de perfil sociològic baix com alt—m’ha cridat molt l’atenció.

M.: *Hi ha algun punt feble en? ... perquè fins ara sempre estàs parlant entusiàsticament...*

I.: *Bueno, el punt feble és el problema que tenim tots els que ens dediquem a això. Que quan han de llegir tres textos seguits: quin horror! S’ha de llegir molt! Quan haig de comparar dos imatges: que divertit, que fàcil. És un problema que tenim nosaltres també, tenim els profes també aquest problema... i bueno, el text, llegir-lo, comparar-lo, és un esforç, és un esforç, no hi estan acostumats, (...) Ni pensar-ho! O sigui, els textos els ha costat més (Centre 2).*

J.C.: *La qüestió dels textos potser, que estaven dins d’aquestes proves objectives, de fet era el que potser costava més en aquest sentit, degut a la baixa comprensió lectora sobretot d’un grup, que això els hi costava horrors (Centre 3).*

El centre 2 era un centre públic de perfil sociològic baix i de poc ambient cultural familiar; en canvi el centre 3 era privat, laic, de perfil sociològic mitjà-alt o alt i amb un bon context cultural familiar com es pot deduir per les professions dels pares i mares... Doncs bé, tant en un com en un altre –i això ha passat en tots els centres—el gran problema és el baix nivell de comprensió lectora.

Sembla com si aquesta recerca, indirectament, confirmés la bondat de les previsions fetes a finals de segle passat o a començament d’aquest per sòlids intel·lectuals que ja ho havien avisat. Em refereixo a Giovanni Sartori i, sobretot, a Raffaele Simone.²⁸

²⁸ G. SARTORI: *Homne videns. La sociedad teledirigida*. Taurus. Madrid: 1998. R. SIMONE: *La tercera fase. Algunos saberes que estamos perdiendo*. Taurus. Madrid: 2001.

El primer detecta una progressiva simplificació en la capacitat d'abstracció per part del públic en general amb tot el perill que pot comportar de manipulació política. El segon, d'una manera més explícita, assenjala la pèrdua progressiva del coneixement proposicional i de la intel·ligència simultània. No jutja, com tampoc no ho valoro jo, si aquesta situació és bona o dolenta. Però sí que assenjala que hem de ser conscients que hi ha formes de coneixement i d'expressió que s'estan perdent i no sabem si la seva substitució –la intel·ligència simultània- absorbeix i supera les formes antigues de procés d'obtenció i formació del coneixement. En tot cas com a professora en actiu que utilitzo sovint textos a l'aula corroboro l'existència d'un problema que es confirma amb el temps. Tot i que no es pot obviar l'existència de les formes de comunicació i consulta contemporànies degudes a l'aplicació tecnològica privada (internet, mòbil, correu electrònic, blogs, messenger, etc.) i s'han d'aplicar a la didàctica, no crec que hàgim de baixar la guàrdia en l'ús del text, per a l'obtenció de la informació i per mantenir viva la intel·ligència seqüencial com a format bàsic en la construcció de l'abstracció conceptual. En no ser aquest el tema d'aquesta tesi no hi aprofundeixo més. Tanmateix m'ha semblat oportú esmentar-ho perquè s'ha després inesperadament i directament de les entrevistes i de la valoració de les proves per part del professorat. En tot cas amb aquesta observació extreta de les entrevistes s'assoleix una part de **l'objectiu 7è** de la recerca.²⁹

²⁹ Explotar a partir d'una enquesta prèvia a l'alumnat i una enquesta final al professorat i també amb unes entrevistes semiestructurades al mateix professorat experimentador –posterior a l'enquesta--, amb l'ajut del programa Informàtic SPSS 15, tot tipus de creuament de dades (socials, nivell econòmic, expectativa d'estudis posteriors, gènere, hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge obtinguts per tal d'esbrinar si es donen algunes tendències o constants que verifiquen o repliquen altres experiències prèvies similars.

5.2.3. La relació entre les PCO i l'eficiència de l'aprenentatge

Passo a continuació a la part més essencial de la hipòtesi que es pot desprendre del contingut d'aquestes entrevistes i fins a quin punt la verifiquen ni que sigui parcialment.

El primer enunciat de la hipòtesi de la recerca afirmava que les PCO són fàcils i ràpides de corregir. Certament no cal realitzar una tesi per demostrar una cosa gairebé evident. Tanmateix sí que val la pena contrastar-ho. Tot el professorat entrevistat ha reconegut que les PCO eren ràpides i fàcils de corregir tal i com han estat plantejades... Frases com les següents han estat les més habituals:

M.: Molt bé... Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament les qualificacions a l'alumnat?

A.: Facilíssimes... de fet és un material molt bo, molt bo, i m'ha agradat moltíssim (Centre 1).

I.: Sí, molt fàcils (Centre 2).

En cap cas la resposta ha estat diferent. En aquest moment a través de l'entrevista intentava saber com havien gestionat la correcció ja que era un aspecte bàsic de la recerca. No es tractava només, com s'ha dit reiteradament de passar les PCO i prou, sinó de corregir a l'aula a l'endemà la PCO demanant argumentacions orals de les respostes tant de les correctes com dels distractors.

En general es pot deduir que la correcció s'efectuava correctament (només un cas, el centre 12 no ho va fer com calia). És a dir, el professorat passava les proves, les corregia i donava les notes a la primera classe posterior al passí de la prova. I en el decurs d'aquestes classes es dedicaven a establir un diàleg argumentatiu

amb l'alumnat sobre les respostes. Valgui a tall d'exemple la resposta del centre 13.

M.: Les notes, ¿quan les donaves després d'haver fet l'examen?

MAF.: Bastant ràpid, sí, a ells els hi sorprenia també perquè com que no era l'habitual llavors era: si tenia dia si dia no amb ells doncs quasi bé la sessió següent ja tenia les notes. I llavors, com que era l'hora de corregir amb ells les proves objectives, invertíem molt temps. Que és bo, evidentment és bo... (Centre 13).

En alguns casos, com de passada, l'entrevista permetia veure una realitat que sovint el professorat directament no esmenta i que es troba en l'arrel d'aquesta recerca: el fet que les proves d'avaluació són activitats pesades i que sovint es triga molt entre la prova i el lliurament dels resultats a l'alumnat. Crec que és una pràctica, malauradament molt habitual, que treu eficiència a l'aprenentatge i col·labora precisament a la discontinuïtat de l'esforç d'aprenentatge.

M.A.F: Jo, almenys, segons els professors, la correcció em costa molt i jo al començament del curs els hi dit.: "Escolteu, mireu, jo sóc molt lent corregint, quan passin 3 setmanes pregunteu-me a veure què passa amb els exàmens i, si arribem al mes, llavors és que m'ha passat alguna cosa, però no m'ho digueu del dia per demà ni d'una setmana per una altra..". I a més és allò... Bueno, és molt avorrit per mi corregir. A més com que sempre he de corregir el mateix que he explicat jo o ho diuen ells i sempre són els mateixos, més o menys, exàmens m'és molt pesat per mi (Centre 13).

Pel que fa al fet que la utilització d'aquestes proves amb el seu disseny i amb la seva freqüència milloren el procés d'aprenentatge també he obtingut una resposta majoritàriament positiva per part del professorat, ni que fos pel fet que aquest tipus de prova permetia donar els resultats de seguida.

M: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament, prescindint del tipus de prova eh... Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat?

A: Sempre millor, millor...

M: Per què?

A: Doncs perquè l'alumne se'n recorda de la pregunta, la té encara al cap, té encara el neguit de l'examen i és molt més adequat d'intervenir, perquè si es triga molt no se'n recorden ja de res i els importa un... "Les importa un pimiento, vamos, que decimos en castellano..." (Centre 1).

Fins i tot en alguns casos en què no preguntava directament per les PCO el professorat me'n parlava. Només pretenia saber si la freqüència i la rapidesa de l'avaluació comportava, en la seva percepció, una millora de l'aprenentatge. Al centre 7, per exemple, el professor experimentador va ser força explícit:

M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?

C.F.: A veure. En vistes a l'aprenentatge de l'alumne... A veure, és més interessant perquè els motiva més, perquè ho tenen més fresc. Perquè sobretot si fas servir aquesta classe com un moment de repàs, normal... (...)

Pues el que et deia, si fem servir això... aquesta avaluació com a instrument per a repassar va molt bé perquè ho tenen molt fresc i se'n recorden d'on s'han equivocat, a més sempre ho fem a final del tema... En aquest sentit sí. Un resultat directe de què donem abans els exàmens millora més l'aprenentatge... (Centre 7).

Quan la pregunta es fa directament els resultats també solen ser clars i positius.

M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat en l'esforç? És a dir, estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o poder pitjor aquest passi de proves pel que fa a l'aprenentatge?

I.: Jo crec que és bo, és bo perquè refresca i serveix per agafar mètode (...) (Centre 2).

M.: El fet de passar la prova i després corregir-la creus que és un acte d'estudi que reforça el coneixement?

I.: Sí, totalment. O sigui, per mi un examen ara i sempre ha estat una eina d'aprenentatge (Centre 2).

M.: En tot cas, tu creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?

P.M.: Home, jo crec que sí. Perquè bàsicament l'alumne estudia quan té un examen, llavors amb més freqüència de fer l'examen, més freqüència d'estudi (Centre 5).

M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?

P.M.: Però jo crec que seria... A veure, potser seria més eficaç encara fer-les més sovint. Em refereixo, en lloc de fer proves objectiva d'un tema ampli, diguem, fer-les més curtetes i més sovint, que és una hipòtesi sense demostrar, eh? (Centre 5).

Es podrien aportar més argumentacions extretes de les entrevistes però possiblement amb aquests exemples n'hi ha prou. Es pot concloure, doncs, que pel que fa a la percepció del professorat d'història de l'art, la freqüència de la

prova d'avaluació, la seva correcció immediata, el fet que s'avalui tot l'univers de contingut en aquestes proves (cosa només factible amb les PCO) verifica si més no parcialment la hipòtesi.

En canvi quan es pregunta sobre si el passí de les PCO millora els resultats de les PO –siguin les que s'han dissenyat per a aquesta recerca o les que posen ells- la seva percepció no és tan clara a primer cop d'ull. Alguns professors creuen que sí, que les PCO sovintejades i tractades amb aquesta metodologia fan que les PO surtin millor. Són en total **8 centres**, més de la meitat dels centres experimentadors (centres **2, 4, 5, 6, 8, 11, 12, i 14**). Per contra, la resta de centres no tenen clara la relació o bé la matisen. Són en total **6 centres (1, 3, 7, 9, 10 i 13)**. Amb tot val a dir d'entrada que en cap cas es nega algun tipus de relació positiva i també en cap cas es creu que la relació sigui negativa. Atès que aquesta qüestió es troba en el nucli de la recerca, he cregut convenient matisar-la en el contingut de les entrevistes de tots els centres.

5.2.3.1 Els centres "afirmatius"

Dels 14 centres participants en la recerca 8 consideren que la relació entre les PCO i les PO és positiva, és a dir, que quan es produeix una freqüència més seguida d'avaluacions amb aquest sistema, l'eficiència de l'aprenentatge. Per tant, des de l'òptica del professorat participant en l'experiència, podria determinar-se que en bona part es compleix la hipòtesi. Atesa la importància nuclear per a la recerca he volgut recollir totes les evidències que es poden trobar en l'enregistrament i en la transcripció. Alguns centres són clars i no matisen la resposta. Simplement l'afirmen.

M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

J.T.: Sí, sí, penso que sí (Centre 4).

M.: Jo t'anava a preguntar, ja m'ho has mig respost abans, ¿creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

P.M.: En general li surt millor (Centre 5).

En d'altres casos el professorat matisa i enriqueix les raons de la seva experiència. Així, per exemple, el centre 6 declara que les PCO han d'influir necessàriament en els resultats de les PO perquè contribueixen a aclarir conceptes i a estructurar-los, a captar millor les similituds i les diferències. El professorat, en aquest cas, identifica propòsits didàctics que es troben en el fons conscient de les persones que dissenyem aquest tipus de proves de la manera com ho hem fet.

M.: (...) si tu consideres que les proves obertes, si es fa això prèviament (les PCO), mostren una millora del resultat, des del punt de vista de la PO, o no hi ha o no hi ha cap relació, o no creus que n'hi hagi?

A.S.: Jo crec que sí. Perquè sobretot crec que les proves objectives són bones per clarificar sobretot els conceptes i per tindre una estructura més clara doncs de... Dels períodes, de la cronologia, de la terminologia pròpiament artística... En aquest sentit, diguem-ne, dóna més solidesa als coneixements i tot això en aquest sentit és la màxima... És la utilitat més gran... (no s'entén la cinta: hi havia molt de soroll de construcció al costat de la sala on es feia l'entrevista) El fet d'utilitzar proves objectives, que després tens una major soltura a l'hora de comparar, de relacionar, bueno, d'abordar, diguem-ne, les comparacions o les diferències i similituds. Jo penso que sí, que és molt útil en aquest sentit.

M.: O sigui, que, resumint-ho, tu diries que sí, que si es fan proves objectives prèviament l'eficiència de l'aprenentatge es nota a les PO, es això?

AS: Sí, sí (Centre 6).

El centre 8 insisteix en el fet que aquest tipus de proves, les PCO, ajuden a estructurar els coneixements i a ordenar-los.

És a dir que es podria afirmar, d'acord amb el que dius tu, que quan han fet la prova objectiva, la prova oberta els hi sortia millor, i que quan no l'han feta, en el segon semestre, la prova oberta no sortia tant bé perquè no tenien estructurat el coneixement.

OV.: Exactament, han estructurat. En la prova objectiva estructuren, estructuren el sistema, també el sistema no oblidem que hi ha unes PAAU darrera, el sistema de les PAAU, com comentar una obra, etc. etc... (Centre 8).

El professorat del centre 11 declara que en un centre "normal" li resulta evident que aquesta relació existiria. Ell no l'ha experimentada perquè només ha tingut 3 alumnes i, per tant, la impartició d'aquesta matèria ha estat molt personalitzada. Però a través de la intuïció pràctica se situa a favor de la hipòtesi d'aquesta recerca³⁰.

M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint?

AS: Això seria en un grup normal, potser sí.

M.: Sí, amb un grup normal?

³⁰ Val a dir que el/la professora participant ja havia pres part en d'altres recerques anteriors d'Història i havia verificat la hipòtesi en una altra matèria.

AS: *Amb el que jo he tingut és una mica més difícil perquè sí que els hi agradava però... Jo penso que sí. Com a resposta seria sí però amb aquest grup no.*

M.: *Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?*

AS: *Jo penso que és millor (Centre 11).*

El professorat del centre 2 declara manifestament una de les intencions conscients del disseny d'aquesta tipologia de proves. Ja s'ha vist en el capítol corresponent al disseny dels instruments de la recerca que l'univers de contingut era global i que s'ordenava a més una forma concreta de metodologia de lectura de l'obra d'art que després s'aplicava a les obres de les PAU en cada examen. Doncs bé el professorat del centre 2 n'ha estat del tot conscient. Pròpiament parlant caldria subratllar tota la resposta.

M.: *Tu creus que l'alumnat en general i de mitjana quan han fet les proves objectives li surt millor la prova oberta que no pas quan no les ha fetes? Creus que té alguna incidència fer aquestes proves tal i com estan dissenyades en el resultat, en la eficiència de l'aprenentatge?*

I.: *Jo penso que sí perquè ens repassa tots els àmbits. Els hi repassa teoria de l'art, els hi repassa l'estructura de la metodologia de l'anàlisi, els hi repassa el context, els hi repassa el significat i la funció... o sigui, els hi va donant pautes i ho van repassant; jo crec que sí, que està fet precisament per fer unes bones proves obertes, em sembla a mi (Centre 2).*

El centre 12 no té clar que la PO surti millor però a continuació, i sense que se li faci cap altra consideració, declara espontàniament que entenen millor els conceptes, és a dir, que l'alumnat n'ha millorat la comprensió. Potser, doncs, no es pot afirmar rotundament, des de la seva òptica, que sempre surtin millor les PO

quan s'han passat les PCO però no dubta que millora l'aprenentatge en el nivell de la comprensió conceptual. Així, doncs, també des d'aquest punt de vista es confirmaria la bondat de la hipòtesi.

M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

LS.: Jo no sé si la PO surt millor o no, jo penso que sí. Però d'allò que tinc la seguretat és que han captat molt millor molts conceptes que abans no havien entès igual de bé. O sigui, que ha millorat la seva comprensió de molts conceptes, això sí (Centre 12).

Finalment el centre 14 en les declaracions del professorat manifesta un aspecte que costa que surti en les entrevistes però que qualsevol descripció externa corroboraria: en general, el sistema d'avaluació en el batxillerat i no només en el cas de la Història de l'Art, sol ser en format d'assaig obert un o dos cops, com a molt, per període avaluador. Aquesta pràctica fa que l'alumnat estudiï amb intensitat el dia abans. Aquest esforç si és en una assignatura acumulativa que no sempre té relació amb els fets i conceptes de les unitats anteriors (sí en els procediments) fa que l'aprenentatge sigui deficient, no es consolidi i no penetri en la memòria a llarg termini³¹. En definitiva que l'esforç de retenció de la informació no genera, per regla general, coneixement durador.

M.: Molt bé, tu creus que la freqüència d'avaluació ajuda a la continuïtat de l'aprenentatge, dic, que aquest tipus de prova com que es pot fer més sovint, obliga a estudiar el dia abans, tu creus que això ajuda a millorar la nota?

³¹ En la història de l'art es pot conèixer l'etapa del Renaixement i, en canvi, no saber res de l'art romànic. En canvi en el camp procedimental si s'ha practicat el mètode de lectura d'una tipologia artística (arquitectura, pintura, escultura) sí que es pot aplicar en bona part a períodes posteriors o anteriors encara que no s'hagin estudiat, sempre i quan es busquin els coneixements conceptuals pertinents al període en qüestió.

IS.: *Jo penso que sí. Perquè el que era un problema és que, s'ho deixen tot per al dia d'abans i si tu les fas doncs amb més distància entre l'una i l'altra no estudiaran més durant aquest temps, malgrat que els hi estem repetint, no, que has de continuar etc, però l'estudi és el dia d'abans, és veritat.*
(Centre 14).

Així, doncs, crec que es pot concloure que, majoritàriament, el professorat participant declara obertament que la pràctica de les PCO millora l'eficiència de l'aprenentatge, fins i tot en el cas que no es noti en una qualificació superior en les proves habituals d'assaig obert. Es confirma, doncs, des d'aquest punt de vista la hipòtesi.

5.2.3.2 Els centres "negatius"

Per contrast s'utilitza el terme "negatius" als 6 centres que no declaren de manera clara que hi hagi una relació positiva entre la utilització de les PCO i els resultats d'aprenentatge observables en les PO. Tanmateix considero que si es fa una anàlisi més refinada de les seves declaracions es pot observar que en cap cas són "negatius" i que, en el fons, també per un camí o altre verifiquen la hipòtesi sense forçar en absolut les seves declaracions. El professorat d'aquests sis centres no nega explícitament que els resultats puguin ser millors: senzillament no n'és conscient o no ho dedueix de l'experiència d'aquest any. Per tant en aquest punt caldrà centrar-se més en la part quantitativa de la recerca en relació a la tendència estadística per poder-ho contrastar i establir.

El centre 3 simplement declara un cert "agnosticisme" metodològic: no ho ha pogut observar perquè creu que intervenen moltes variables. No nega que sigui millor. Simplement ell no ho ha pogut verificar.

M.: No em saps dir si com a conseqüència d'aquestes proves objectives els hi sortien millor de tendència a les proves normals?

No t'ho sabria dir, perquè va haver-hi moltes variants aquí. (Centre 3)

En canvi el centre 7 matisa millor el fet que no hagi observat. És un cas que cal tenir molt en compte a l'hora d'interpretar els resultats. Al centre 7 li passa el mateix que es pot llegir en l'entrevista del centre 8: observa que els resultats finals del seu centre són millors que no pas els primers quan, de fet, al segon quadrimestre no han passat les proves objectives. És possible que en alguns centres es pugui donar aquest fet: que la maduració i l'aprenentatge del curs expliquin la millora prescindint del passí de les PCO i de la freqüència de l'avaluació. De fet no invalida frontalment la hipòtesi si el fet de realitzar PCO durant el primer trimestre va col·laborar a estructurar els coneixements metodològics a l'hora d'aplicar-los en la PO del segon semestre.

M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

CF.: *"Esto tengo mis dudas". Aquí sí que... És que no se si és que jo estic condicionada per l'alumnat que tinc o realment perquè és així. M'explico. Com he dit al principi, era un grup difícil sobretot al primer trimestre i, aquests alumnes, van fer les PO, correcte, i van arribar a la prova final, a la prova final. I aquesta prova final els resultats no han estat positius, ni de lluny. En canvi, jo he vist que al segon trimestre les coses han canviat molt i que els alumnes, quan jo els hi passava models d'examen de selectivitat, els resultats eren correctes, molt millors que això. Per tant, no sé si estic condicionada o no. Jo crec que els alumnes que han fet les PCO teòricament han de fer millor aquesta prova oberta, en tan en quan el seu procés d'aprenentatge és més.... l'estudi és més continu per tant aprenen més. Però en el meu cas estic molt condicionada pel curs. (Centre 7)*

La resposta del cas del centre 1 –on durant l’entrevista es va insistir més en la pregunta sobre la relació entre la realització dels PCO i la millor eficiència en els resultats de les PO— crec que és paradigmàtica. D’una banda la relació entre freqüència de PCO i resultats d’aprenentatge no li queda clara:

M.: Creus que l’alumnat, de mitjana, quan ha fet les PCO li surt millor la PO que no pas quan no l’ha feta? Creus que hi ha alguna relació?

A.: No ho sé, això no m’ha quedat molt clar... no m’ha quedat molt clar, perquè l’anàlisi té una dinàmica pròpia, té una estructura pròpia, implica molta redacció, molta elaboració de conceptes, i una prova objectiva no ho facilita.

M.: Sí, però la pregunta o la hipòtesi de treball és si un alumne fa més proves objectives...

A.: ...més proves objectives té més coneixements...

M.:... i llavors si això repercuteix d’alguna manera que quan s’ha de posar a escriure també té un esquema més clar, o li facilita, encara que no sàpiga escriure o encara que tingui dificultats.

A.: És que jo continuo dient que no, això no em queda clar.

M.: No t’ha quedat clar...

A.: No, no... no sé traslladar-lo.

Quan a l’entrevista es fa una darrera insistència per aclarir el nucli de la hipòtesi el professor entrevistat reconeix que la relació entre l’ús de les PCO i els resultats d’aprenentatge ha de ser positiva encara que no identifiqui clarament una relació de causa a efecte.

M.: No veus que hi hagi relació?

A.: Suposo que relació n'hi ha, i tant, però que no... no sé, no m'ha quedat clar, per a aquest tipus de prova de les PAAU eh, per a l'anàlisi... Evidentment sí que està millor, (...) No sabia respondre jo si aquesta hipòtesi és correcta o no; han estudiat més, i això és bo, han reflexionat més sobre les seves capacitats i això penso que és molt bo, però no sé, aquesta hipòtesi... no sé. (Centre 1)

És a dir que malgrat que l'ús de proves de correcció objectiva no quedi clara en relació a l'eficiència de l'aprenentatge manifestat en les proves obertes, sí que es reconeix que l'ús d'aquestes proves és positiva per a l'alumnat.

En el cas del centre 9 cal tenir present –com ja s'ha dit anteriorment– que el professorat va gaudir d'un permís per estudis i durant el segon semestre va impartir la docència un substitut que va seguir l'experiència, però sense formació de cap mena. Això va constituir, de fet, una distorsió del mètode de recerca i per tant fa que la resposta no sigui del tot fiable.

M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

MJ.: *Això ben bé no ho sé, no ho hem parlat això amb l'altre professor, jo no sé per què però els alumnes que van estar amb mi aquell semestre d'història de l'art tenien en conjunt bones notes, o la mitjana de les altres matèries o una mica més, no sé si això ho fa l'assignatura, si el sistema aquest d'anar fent aquestes proves... Vaig mirar una mica les notes fa dies, llavors les notes del tercer trimestre no em van semblar molt diferents de les altres, no hi havia cap que em cridés molt l'atenció. Sí que hi havia una d'aquestes dues noies, no me'n recordo de quina, que jo he dit que eren molt bones, que tenien més bona nota, ara no recordo si al primer o al segon trimestre li havia de posar un 8 o un 9, ara potser al final de curs, al tercer trimestre tenia un 10, no a la final, sinó al tercer trimestre. (Centre 9)*

El centre 10 presenta una dicotomia molt curiosa. En primer lloc declara que l'afirmació de la hipòtesi li sembla evident. Tanmateix pel que fa a la relació entre el passi de PCO i les PO que ella ha passat o que se li han passat en el decurs de la recerca no hi observa una relació significativa. Tanmateix l'explicació que dóna és plausible: es tracta d'un centre amb pocs alumnes al qual es pot fer un seguiment molt personalitzat.

M.: (...) *Per tant, la pregunta continua sent la mateixa, el fet que puguis disposar d'unes proves, siguin de l'estil que siguin, que es puguin corregir de seguida i no incrementin la teva fatiga o el teu cansament, ¿això té a veure amb la possibilitat amb que l'eficiència de l'aprenentatge sigui millor. Tu que en penses?*

MT.: *Jo penso que sí.*

M.: *Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?*

MT.: *No, jo no he notat absolutament res. No. Però és el que us estic dient tota l'estona, tenim pocs alumnes podem fer un seguiment molt individualitzat, molt acurat d'ells... Això segurament als centres grans i amb més alumnat sí que ho han pogut notar però aquí, jo aquí no he notat especialment res. (Centre 10)*

Finalment el centre 13 introdueix un element que també es pot resseguir en les altres entrevistes (no pas en totes): el fet que hi ha alumnes que en les proves obertes tenen mals resultats i que en les proves de correcció objectiva n'obtenen de millors i que això els anima. No veu clara la relació (no la nega) però dóna una línia d'interès didàctic en afirmar que pot ajudar l'alumnat amb dificultats d'expressió escrita a manifestar un coneixement que realment té i que amb altres instruments d'avaluació més habituals no pot manifestar.

M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?

MAF.: Jo crec que si fa o no fa. Vull dir que s'atansa bastant al que... Penso, en general, els altres resultats. Els que són... que tenen bones notes a les PO o tenen les objectives en general. Bueno, també hi ha algú, evidentment, el que deia abans, que això... És a dir, que així tret més bona nota a les proves objectives que no pas a les PO...

M.: En general, pel que has dit abans, confirma-m'ho simplement, els que són més fluixos troben una nota més alta...

MAF.: Sí, jo crec que això els hi pot ajudar.

M.: Per tant s'animen més?

MAF.: Sí, sí. En aquest sentit és bo.

M.: Per tant, en principi, els resultats no són ni millors ni pitjors sinó que tu consideres que els resultats són equivalents excepte en el cas dels alumnes més fluixos que sí que poden tenir...

MAF.: Sí, aquests sí que noten que.... Com jo a l'hora de fer la puntuació, la valoració, de les mitjanes tenia igual en compte una nota objectiva com una d'oberta, doncs això els hi ha anat molt bé a aquests alumnes que tenien ja notes baixes, les altres... (Centre 13)

En conclusió, doncs, crec que a través de l'anàlisi de les entrevistes es pot consolidar la confirmació de la hipòtesi d'aquesta recerca d'una manera més articulada i sòlida. En definitiva: l'ús de les PCO amb aquesta metodologia d'aplicació i amb aquest tipus de disseny faciliten l'aprenentatge de la història de l'art en la mesura que ajuden a estructurar els coneixements, obliguen a una freqüència més alta d'estudi, valoren un àmbit complet de coneixements, ajuden a tenir més clars els conceptes i, finalment, fins i tot animen els alumnes amb dificultats que han estudiat i tenen dificultats, però, amb l'expressió escrita.

Finalment concloure que amb l'anàlisi d'aquestes entrevistes s'ha assolit una part de l'objectiu setè de la tesi³².

5.3 Valoracions del professorat extern (correctors)

S'ha cregut convenient que en l'apartat de les valoracions s'incloguin, ni que sigui molt breument, les aportacions realitzades per l'equip de professors-correctors externs que varen participar en la correcció de les dues proves obertes.

Se'ls va demanar la possibilitat que fessin alguna aportació personal (algun aspecte particular que els cridés l'atenció o bé una percepció general del grup en si) un cop havien realitzat la correcció de les proves i així ho varen fer (recordo que els quatre professors que participen són coneixedors de la matèria impartida i de l'alumnat de 2n de batxillerat). Tots ells han coincidit en una valoració semblant; en dos dels centres (3 i 9) es destaca les mancances formals de l'alumnat: *presentació desastrosa, gran quantitat de faltes d'ortografia i d'expressió* i la sorpresa del grau de tolerància i poca exigència que s'ha tingut en els dos anys de batxillerat en aquests centres (comptant que són alumnes que presenten una continuïtat en el procés educatiu del centre).

D'altra banda, pel que fa al contingut, destaquen que els alumnes que han fet les PCO al primer quadrimestre segueixen més les pautes del comentari de l'obra en la prova oberta d'art clàssic que els altres, de la mateixa manera que segueixen millor les pautes de lectura de l'obra els que han realitzat les PCO en el segon

³² Objectiu 7: *Explotar a partir d'una enquesta prèvia a l'alumnat i una enquesta final al professorat i també amb unes entrevistes semiestructurades al mateix professorat experimentador –posterior a l'enquesta--, amb l'ajut del programa Informàtic SPSS 15, tot tipus de creuament de dades (socials, nivell econòmic, expectativa d'estudis posteriors, gènere, hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge obtinguts per tal d'esbrinar si es donen algunes tendències o constants que verifiquen o repliquen altres experiències prèvies similars.*

quadrimestre. Aquest fet, segons els professors correctors es veu també reflectit en les PO d'art contemporani.

Un aspecte que també els va cridar l'atenció, en general, és la poca concreció a l'hora de respondre a la primera pregunta de l'examen, concretament quan l'alumnat ha de situar l'obra triada en el temps i relacionar-la breument amb el seu context històric. Segons un dels professors correctors:

-no ho acabaven de concretar i quan ho fan els falta un redactat tot ell més lligat, plasmen idees soltes i també els manca ampliar més l'imaginari.

També van observar dificultats i un cert desordre en la redacció a l'hora d'establir quin criteri s'havia de seguir per tal de realitzar les comparacions entre les dues obres de la segona pregunta.

Tot el professorat corrector coincideix a valorar positivament els resultats de dos centres (4 i 10), tant pel nivell de coneixements com per la forma de presentar-los.

6. Recapitulació

Tot i que ara caldria procedir a la redacció de les conclusions d'aquest capítol – seguint el mateix model de l'anàlisi dels resultats del capítol anterior—s'ha preferit no fer-ho. La raó és molt senzilla: el capítol que segueix està dedicat a les conclusions generals de la tesi i, per tant, la redacció d'unes conclusions parcials en aquest moment resultaria del tot reiteratiu. Ens limitem, doncs, a una senzilla recapitulació.

Aquest capítol ha tingut per finalitat contrastar amb una mostra de centres si es complien les hipòtesis i els objectius tal i com s'havia observat en l'anàlisi minuciosa del centre A. S'ha iniciat el capítol amb una anàlisi quantitativa del perfil de la mostra. En general s'ha vist que coincidia bastant amb el centre A llevat de la llengua vehicular i del grau de pertinença a associacions cíviqes o esportives. Els centres entre ells presenten una certa heterogeneïtat social, però són homogenis pel que fa a l'estructura familiar, a la mitjana dels estudis dels pares i al perfil acadèmic que es pot deduir de l'anàlisi dels resultats de l'ESO i pel nombre de repetidors de segon de batxillerat.

A continuació s'ha procedit a analitzar els resultats de les proves de correcció objectiva i de les proves obertes. Posteriorment s'han refinat els resultats obtinguts a base d'analitzar de manera detallada les circumstàncies i la metodologia utilitzada a cada centre per tal d'excloure en la verificació de la hipòtesi aquells que no haguessin impartit la docència d'acord amb les condicions dissenyades. En la comparació dels resultats entre les PO i els quadrimestres en què s'ha impartit docència amb la utilització de les PCO s'ha mostrat que, en línies generals, es verificava la hipòtesi. En els casos en què aquesta no es verificava

s'han interpretat aquest fet amb les explicacions fornides per les enquestes i entrevistes posteriors efectuades al professorat durant el mes de juny.

També s'ha analitzat l'encreuament dels resultats de la mitjana de les proves obertes en relació al gènere, la llengua vehicular, la classe social i el capital social dels pares.

I finalment s'ha procedit a analitzar la dimensió qualitativa de la recerca deduïda del contingut de les enquestes i de les entrevistes. Tal i com s'ha argumentat en l'anàlisi dels resultats es conclou clarament que la hipòtesi es verifica i que els objectius s'han assolit, tal i com es tindrà ocasió de mostrar en el capítol proper de conclusions finals. També s'ha tingut en compte l'opinió del professorat corrector de les PO –aspecte que no estava inclòs en els instruments de recerca d'aquesta tesi—i que ens han servit per disposar d'un argument qualificat més per mostrar que la percepció que les PCO ajuden en la construcció del coneixement de la història de l'art tal i com s'ha proposat a la hipòtesi es complien a bastament.

Ja només queda, doncs, per posar el punt i final a aquests tres anys llargs d'investigació procedir a les conclusions finals del proper i últim capítol.

Capítol X

Conclusions

CAPÍTOL X: CONCLUSIONS

En aquest apartat es resumeixen les conclusions finals que es poden establir a partir de la informació obtinguda com a resultat de l'anàlisi dels resultats provinents del treball de camp realitzat al centre A i a la resta dels centres participants en relació a la hipòtesi principal i als objectius de la recerca. Primerament s'exposaran els resultats respecte de la hipòtesi i, a continuació, es sistematitzarà el que fa referència als objectius de la recerca.

1. Conclusions en relació a la hipòtesi.

Després de les preguntes inicials i de les primeres aproximacions al tema d'estudi, tal i com consta a la introducció d'aquesta recerca, es va formular la següent hipòtesi:

Les proves de correcció objectiva --fàcils i ràpides de corregir-- si es poden introduir com un element d'avaluació-aprenentatge en el decurs de la docència de la Història de l'Art, en milloren l'eficiència de l'aprenentatge perquè col·laboren a disminuir la discontinuïtat en l'esforç realitzat per l'alumnat al llarg del curs.

A continuació s'expliciten les conclusions respecte a la hipòtesi pel que fa al centre A –que ha constituït l'estudi de cas d'aquesta investigació—i tot seguit el que fa referència a la resta dels centres participants.

1.1 El centre A.

La primera conclusió que es desprèn de l'anàlisi dels resultats és que la **hipòtesi inicial en el centre A es compleix**, tant des del punt de vista quantitatiu com des del punt de vista qualitatiu.

Des del punt de vista quantitatiu el resultat de la mitjana referent a la primera prova oberta del G1 (grup al qual es van passar les PCO en el primer quadrimestre) és un **5,82**. Aquesta qualificació és més alta que l'obtinguda en la segona PO, que va ser de **5,42**. En canvi en el G2 passa el contrari. La mitjana de la nota de la prova oberta més alta és **5,31** corresponent a la segona PO que és la que coincideix amb el segon quadrimestre, període en què es van introduir les PCO. A la primera prova oberta –quan l'alumnat no havia estat avaluat amb cap PCO, el resultat va ser d'un **4,40**.

S'entén que en la mitjana obtinguda en el segon quadrimestre hi pot intervenir el fet que l'alumnat porta acumulada l'experiència d'un curs, tant en l'anàlisi metodològica d'obres d'art com en el contingut explícit. Per tant, en principi, les PO del segon quadrimestre, com a tendència estadística, sempre haurien de ser sempre més altes. Això s'explica fàcilment per l'experiència acumulada en l'epistemologia de la disciplina, en els mètodes d'avaluació i en el coneixement del professorat entre d'altres variables de menys interès. Doncs bé, tot i així, en el centre A on s'ha dut a terme la recerca d'una manera metodològicament estricta seguint tots els protocols que són del cas en aquesta mena d'investigacions, les notes de les PO dels quadrimestres on s'han passat les PCO han resultat sempre més altes. Encara que la diferència del grup GI entre els resultats de la PO del primer i del segon quadrimestre sigui poca no deixa de ser significatiu que la

maduresa i l'acumulació de coneixements teòrico-pràctics al llarg de la docència no hagin conduït a una millor estadística de resultats en la darrera PO. Això indica o mostra que el fet sistemàtic de les PO tal i com han estat dissenyades pot haver tingut una eficiència clara en la millora de resultats del primer quadrimestre. Més significatiu encara és el resultat del G2. Durant el primer quadrimestre, quan no ha passat PCO al llarg de la docència, el seu resultat és manifestament inferior (gairebé un punt) mentre que en el segon quadrimestre puja notòriament.

Aquestes diferències quantitatives, doncs, verifiquen, per tant, que l'ús didàctic de les PCO, en el centre A, amb un disseny determinat, passades al final de la unitat didàctica i corregides immediatament milloren els resultats d'aprenentatge mesurats amb les tradicionals proves d'assaig obert i qualificades per jutges externs que no coneixen l'alumnat. És podria dir que existeix una correlació clara entre la utilització sistemàtica de les PCO en la disciplina de la Història de l'Art pel que fa a la millora de l'eficiència d'aquest aprenentatge. En definitiva: **les PCO tal i com han estat dissenyades constitueixen una eina d'avaluació vàlida i alhora semblen constituir un bon instrument didàctic per a la millora de l'aprenentatge.**

Des del punt de vista qualitatiu, possiblement, la raó principal que explica aquesta correlació sigui **la continuïtat en l'esforç d'aprenentatge**. L'enquesta final a l'alumnat també corrobora d'una manera clara aquesta convicció professional. L'alumnat declara que mentre ha passat per aquest instrument d'aprenentatge (les PCO) **ha estudiat amb més freqüència**. Reconeix, a més, que el disseny els va bé, que permet identificar errors durant la correcció, que fixa més els detalls i la memòria visual i que ajuda a sistematitzar la metodologia de comentari. Així, doncs, de l'enquesta de l'alumnat es pot concloure també que les PCO col·laboren

realment a disminuir la discontinuïtat en l'esforç d'aprenentatge, una de les causes més probables de la manca de consolidació en la retenció no estimulada prou adequadament pels instruments d'avaluació convencionals. Les PCO, doncs, s'han revelat com un bon instrument d'aprenentatge de la història de l'art a segon de batxillerat en la mesura que actuen adequadament sobre un dels valors claus en tot procés d'aprenentatge: **la constància**.

Es notòriament sabut per part dels professionals de l'ensenyament i és un lloc comú de la bibliografia sobre l'avaluació, que l'aprenentatge d'un contingut específic depèn de moltes variables. També és prou conegut que les persones responen de manera diferent a les formes d'avaluació segons la seves capacitats i estils d'aprenentatge. Finalment també és prou sabut que el fet de situar dues realitats mesurades conjuntes indica només de manera clara una correlació. El que queda clar, si més no com a correlació quantitativa, és que un grup d'alumnes de segon de batxillerat quan han passat les PCO obtenen millors resultats en una prova oberta que no pas quan no la passen.

Ara bé, en el cas que ens ocupa –el centre A—cal tenir present que ens trobem davant de la primera correlació, ja que l'estudi de la relació entre PCO i aprenentatge dins del grup DHIGECS ve de lluny. Aquests resultats que verifiquen la hipòtesi al centre A s'encadenen amb els resultats idèntics obtinguts inicialment pel meu director de tesi amb la Història de segon de batxillerat i amb les conclusions de la tesi de la doctora Yolanda Insa sobre una mostra d'alumnes de primer de l'ESO. Quan els resultats d'una recerca tendeixen a mostrar sempre la mateixa correlació positiva sobre la verificació de la hipòtesi, també comprovada per les enquestes i entrevistes de l'alumnat participant i per la pròpia observació

en la gestió del dia a dia de l'aula, es pot estimar que la present hipòtesi no és un cas aïllat més.

Un cop més cal reiterar que la verificació d'aquesta hipòtesi no implica que només s'hagi d'avaluar l'alumnat amb proves de correcció objectiva. Només s'ha pretès, modestament, avalar a partir d'un treball de camp minuciós i llarg, que aquesta forma d'avaluació, així dissenyada i gestionada de la manera que s'ha proposat, col·labora activament a la constància en l'esforç d'aprenentatge que sembla clarament relacionable positivament amb l'eficiència dels resultats. Cal recordar que com a instrument d'avaluació les PCO constitueixen també activitats d'aprenentatge idònies per al repàs, la detecció d'errors i la consolidació de conceptes i de relacions conceptuals. Com a part activa d'aquesta tesi en el centre A, en voldria deixar constància professional. Una de les tasques més feixugues del professorat de Secundària és precisament la correcció de proves i exàmens. Sovint el nombre d'alumnes ens impedeix tornar les activitats d'avaluació corregides amb prou temps. A més, per imperatius de l'horari, del nombre d'hores de classe i del nombre d'alumnes, no sempre es poden acostar en el temps les activitats d'avaluació. Les PCO, en canvi, sí ho permeten. I això, sens dubte pel que fa a la meua experiència, ajuda efectivament l'alumnat en la construcció dels seus coneixements d'una manera eficaç.

1.2 A la resta de centres:

Tot i que, com ja s'ha dit en capítols anteriors, la recerca centrada en el centre A, ja constituïria de per si una recerca doctoral suficient, en el seu moment es va pretendre observar el mateix procés en un grup de centres de titularitat i perfil diferent. Els resultats no són tan clars i contundents com en el centre A ja que no

sempre s'han pogut seguir, per diversos motius que ja han estat aclarits, els protocols d'aquest tipus d'investigació. Amb tot, quan es refinen els resultats la tendència hi apareix quantitativament de manera clara. Des del punt de vista qualitatiu quan s'analitzen les entrevistes amb el professorat i les seves enquestes finals aleshores la hipòtesi es verifica àmpliament.

La tendència verificada en el centre A és també observable en 6 dels 14 centres experimentadors. D'aquests, en els 3 primers centres (els que tenien dos grups) **es verifica la hipòtesi en dos d'ells**. Efectivament, els centres que han dut a terme l'experiència estrictament des del punt de vista metodològic tal com estava dissenyada (és a dir: aquells professors que han impartit els dos grups proposant les PCO en un de sol i fent servir l'altre de grup de control i en les condicions prescrites) els resultats obtinguts mostren la verificació de la hipòtesi. La qualificació de la PO mostra de tendència mitjana un millor resultat al final del quadrimestre en què s'han passat les PCO.

El centre 1 i el 3, van treure millors resultats en la PO d'art clàssic que no pas en la d'art contemporani. Tanmateix el centre 1 i el 2 del G2 (se'ls van passar les PCO en el segon quadrimestre) van obtenir millors resultats en la prova d'art contemporani que no pas en la d'art clàssic (vegi's quadre 22 i 23, capítol IX).

*La resta de centres experimentadors disposaven d'un sol grup. Tots aquells que varen realitzar l'experiència d'acord amb el mètode proposat de la manera més aproximada i rigorosa possible, (centres 4, 10, 11 i 14) **verifiquen també la hipòtesi** (vegi's capítol IX, quadre 22 i 23).*

Quatre dels centres restants (7, 8, 12 i 13) s'han exclòs. Tal i com s'indica en el capítol IX a l'hora de refinar les condicions, es va constatar que per motius diferents els va ser impossible seguir amb el mètode i les condicions didàctiques proposades.

Estrictament parlant, des del punt de vista quantitatiu, només són dos els centres (5 i 6) que no verifiquen la hipòtesi. Tot i que varen utilitzar bé el mètode d'aplicació de les PCO i les PO en les condicions previstes, el fet que no verifiquin els resultats, segons el professorat enquestat i entrevistat posteriorment, es podria explicar pel seu perfil acadèmic i motivacional més aviat flux. Una situació semblant podria explicar també el que ha passat al centre 9 però el fet d'haver impartit la docència al seu grup un substitut durant el segon quadrimestre fa que se situï fóra del marc de les condicions de la recerca.

La verificació de la hipòtesi també es corrobora a partir del buidatge de les enquestes i de les entrevistes realitzades al professorat. Són dades qualitatives força importants que s'han de tenir en compte malgrat els matisos i ponderacions diverses. Tot el professorat ha valorat d'una manera molt positiva la virtualitat didàctica de les PCO per a la comprensió, l'organització del contingut i, sobretot, en relació a l'obtenció de resultats d'aprenentatge. Per al professorat, enllà dels resultats quantitatius, les PCO constitueixen un instrument valuós per a l'aprenentatge de l'alumnat si es dissenya i s'utilitza com ho s'ha proposat en el decurs d'aquesta recerca i si es fa complementari amb d'altres formes d'avaluació (vegi's l'apartat descriptiu de les enquestes i entrevistes del capítol IX).

A la hipòtesi enunciada s'afirmava que les PCO són fàcils i ràpides de corregir. A l'hora de fer el contrast amb la resta dels centres tot el professorat entrevistat ho ha reconegut així. En cap cas la resposta ha estat diferent.

Per tant pel que fa a la percepció del professorat d'història de l'art, la freqüència de la prova d'avaluació, la seva correcció immediata, el fet que s'avaluï tot l'univers de contingut en aquestes proves verifica, si més no parcialment, la hipòtesi des de la pràctica professional del professorat.

*En canvi quan se'ls pregunta sobre si el passí de les PCO millora els resultats de les PO la seva percepció no és tan clara a primer cop d'ull. Alguns professors creuen que sí, que les PCO sovintejades i tractades amb aquesta metodologia fan que les PO surtin millor. Són en total **8 centres**, més de la meitat dels centres experimentadors (centres **2, 4, 5, 6, 8, 11, 12, i 14**). Per contra, la resta de centres no tenen clara la relació o bé la matisen. Són en total **6 centres** (**1, 3, 7, 9, 10 i 13**). Amb tot, val a dir d'entrada que en cap cas es nega algun tipus de relació positiva i també en cap cas es creu que la relació sigui negativa.*

Per tant a partir de les entrevistes i enquestes realitzades al professorat la valoració final extreta corrobora que l'ús de les PCO amb aquesta metodologia d'aplicació i amb aquest tipus de disseny faciliten l'aprenentatge de la història de l'art en la mesura que ajuden a estructurar els coneixements, obliguen a una freqüència més alta d'estudi, valoren un àmbit complet de sabers, ajuden a tenir més clars els conceptes i, finalment, animen els alumnes amb dificultats que han estudiat però que tenen dificultats amb l'expressió escrita.

2. Conclusions en relació als objectius

Els objectius perseguits en aquesta recerca estan relacionats amb la utilització d'una eina d'avaluació com a instrument didàctic en relació als aprenentatges. Tot seguit s'anomenaran tal i com estaven formulats en el capítol II i es procedirà a la seva verificació tan en el centre A com en la resta de centres.

2.1 Objectius 1, 2 i 3

Els tres primers objectius: la **elaboració**¹ d'una adaptació concreta del programa d'impartició de la disciplina d'Història de l'Art del segon curs de Batxillerat dins els marges del currículum vigent i en relació a les disposicions de la disciplina a les PAU, el **disseny**² de les dues proves d'assaig obert com les de correcció objectiva per a cada unitat didàctica del programa d'acord amb els estàndards d'aquest tipus de proves i el **consens**³ de la programació i els objectius didàctics amb el professorat experimentador es varen assolir plenament en les dates previstes (juny- 2008; juliol-setembre de 2008; i setembre de 2008). Tot el professorat, llevat d'un centre que no es va adaptar al procés de treball, ha seguit el mateix programa. No és fàcil en el món de la Secundària aconseguir que centres tant diferents i de llocs geogràfics distants assumeixin un mateix nucli de programació tot i que la prova de les PAU ho facilités. El material d'ajut i la seva utilització verifica, a més, que la programació no han estat només enunciats temàtics sinó també objectius didàctics i materials concrets (la majoria del professorat afirma

¹ Concretat al capítol corresponent a l'anàlisi del currículum i de la programació. Ja al mes de juny del 2008 aquesta programació estava confegida, contrastada amb el professorat experimentador i posada per escrit. Cal recordar que no es tractava d'una programació absoluta sinó de consensuar un nucli comú sobre el qual es farien les PCO i les PO.

² Informació exposada en el capítol corresponent a la presentació de les proves. Entre juliol i setembre de 2008 es van dissenyar les PO i les PCO, el nucli fonamental de les quals es va pilotar durant el curs anterior.

³ El tercer objectiu s'integra dins del procés del primer (consensuar la programació i els objectius didàctics).

que disposar de tot aquest material tan ben estructurat i clar els ha ajudat a organitzar-se millor⁴).

2.2 La resta d'objectius

El quart objectiu **programar, realitzar i avaluar** aquestes proves de correcció objectiva de forma sistemàtica al llarg d'un curs acadèmic en els 16 centres, (inclòs el centre A) amb la participació de 18 professors experimentadors i amb una mostra total de 408 alumnes (setembre de 2008 a juny de 2009) s'ha assolit parcialment. En primer lloc, s'hauria de matisar que en el centre A sí que s'ha complert en la seva integritat. En canvi els resultats d'aquest quart objectiu en la resta dels centres participants no s'ha aconseguit en la seva totalitat ja que dels 16 centres que estaven inscrits en un principi un d'ells es va donar de baixa (32 alumnes menys) (vegi's capítol IX). La resta de centres van rebre, puntualment, els models de les PCO abans d'iniciar la unitat didàctica. Un cop les havien realitzat van enviar els resultats dels seus alumnes (nombre de preguntes respostes, d'encerts i d'errors) via correu electrònic per tal d'entrar les dades en el programa informàtic i obtenir els resultats automàticament.

El **cinquè objectiu** correspon a la **temporització** de les PCO d'acord amb les instruccions metodològiques rebudes (s'havien de passar al final de cada tema del curs, aproximadament cada 15 dies o tres setmanes durant el primer quadrimestre a la meitat dels grups -es correspondria amb l'art clàssic- i durant el segon quadrimestre a l'altra meitat dels grups, -corresponent amb l'art contemporani-) ha estat aplicada en el seu temps correcte. Aquestes proves han arribat als centres amb prou temps per poder ser passades en el moment

⁴ Informació recollida en el capítol IX (enquestes i entrevistes al professorat).

adequat. Per tant es pot dir que aquest objectiu s'ha complert amb exactitud i rigor en tots els centres. En tots ells s'ha dut a terme el treball de camp realitzant i avaluant les proves de correcció objectiva de forma sistemàtica amb la participació de 17 professors i una mostra de més de gairebé 400 alumnes durant un curs acadèmic i en 15 centres s'ha vist assolit gairebé en la seva integritat.

Un d'ells, però, presenta l'excepció en una de les PCO. El professor en qüestió va intercanviar el temari a l'iniciar el segle XX i això va suposar que no disposés de prou temps per acabar la matèria que entrava en l'última unitat didàctica. Per tant és l'únic centre que no disposa del resultat de la PCO número 8 (quadre 22 i 23, capítol IX).

El sisè objectiu consistia a **contrastar** els resultats de tot l'alumnat que ha participat en la recerca amb els resultats obtinguts respecte d'una prova d'assaig obert (gener-maig) idèntica per a tot l'alumnat participant i respecte dels resultats de les proves de les PAU.

En el cas del centre A l'objectiu, tal i com s'ha concretat anteriorment, mostra que la PO té tendència mitjana a un millor resultat al final del quadrimestre en què s'han passat les PCO. Ara bé si es fa referència al contrast d'aquests resultats obtinguts durant el curs amb la nota de les PAU és fa difícil poder-ho verificar d'una forma comparativa ja que els dos grups han realitzat les PCO (encara que en quadrimestres diferents) i a les dues opcions de l'examen hi ha una de les preguntes que correspon a l'art clàssic (5 punts) i l'altre a l'art contemporani (5 punts) i això no permet poder-ho diferenciar ja que la nota final de l'examen dóna un resultat global. El que és factible, en canvi, és comprovar que els alumnes que

han fet les PCO al segon quadrimestre han tret millors resultats a les PAU, (van escollir la segona opció) concretament un 8,17 per damunt del G1 (8,05).

Aquest sisè objectiu, tal i com s'ha fet en el centre A, a l'hora de fer el contrast ha resultat impossible generalitzar-lo a la resta de centres ja que alguns d'ells no van comunicar la nota de les PAU en història de l'art (cal recordar també que aquesta assignatura no és obligatòria i per tant no tots els alumnes s'hi van presentar). Per tant no s'ha pogut contrastar ni relacionar els resultats obtinguts amb les PO amb els resultats de les PAU de tots els centres. Tanmateix es disposa dels resultats de les notes de selectivitat d'alguns centres i d'una mostra de 69 alumnes dels 242 alumnes que, en principi, afirmaven que tenien intenció de triar aquesta assignatura a les PAU (vegi's quadre 15, capítol IX).

En aquest sentit, i a tall d'informació, es pot constatar que del G1, d'un total de 32 alumnes presentats, la mitjana obtinguda és d'un 6,08. S'hauria de destacar el centre número 4 (comptava amb 21 alumnes) que, amb 14 alumnes presentats, ha tret de mitjana un 8,18 (nota que està per sobre, tres punts, de la mitjana que havien obtingut en les dues PO, 5,22 a la primera i 5,17 a la segona respectivament).

Del G2 la mitjana és de 6,78 amb un total de 37 alumnes presentats. D'aquest grup destacar la mitjana del centre 10 (comptava amb 11 alumnes) que, amb 7 alumnes presentats, obté una nota de 8,00 (manté el mateix resultat que l'obtingut a l'hora de fer la mitjana de les dues proves obertes).

Finalment, pel que fa al **setè objectiu** consistent a **explotar** a partir d'una enquesta prèvia a l'alumnat i una enquesta final al professorat i també amb unes entrevistes semiestructurades al mateix professorat experimentador, –posterior a

l'enquesta- amb l'ajut del programa Informàtic SPSS 15, tot tipus de creuament de dades (socials, nivell econòmic, expectativa d'estudis posteriors, gènere, hàbitat, etc.) amb els resultats d'aprenentatge obtinguts per tal d'esbrinar si es donen algunes tendències o constants que verifiquen o repliquen altres experiències prèvies similars, s'ha assolit en part.

En el centre A s'ha observat que el perfil de la mostra obtenia bons resultats d'aprenentatge a les PAU i tenia un comportament acadèmic relativament regular al llarg del curs. No s'explica, curiosament, aquest bon rendiment acadèmic pel nivell social de les famílies –classe mitja baixa o baixa- ni tampoc per l'anomenat capital cultural (majoria de pares sense estudis universitaris). En canvi contrasta com a explicació del rendiment el fet que la majoria de l'alumnat estigui dins d'una família estructurada i que formi part d'institucions cíviques o esportives, en línia amb els valors educatius del centre. També pot explicar els bons rendiments l'homogeneïtat de la mostra pel que fa a la inexistència d'immigrants i a l'ús general matern de la llengua catalana (o si era la castellana sense cap mena de problema de comprensió o comunicació lingüística).

En canvi entren dins de la normalitat estadística el fet que les qualificacions són més altes entre aquells que declaren que la matèria d'història de l'art els agrada (entre "bastant a la que més m'agrada") i els qui tenen l'expectativa de presentar-se a les PAU i continuar estudis universitaris. Un cop més es confirma que l'existència d'expectatives i el gust inicial per la matèria condicionen positivament els resultats acadèmics.

Finalment s'han comparat els resultats de la disciplina d'Història de l'Art respecte de l'ESO i de la matèria Història del Món contemporani de primer de batxillerat. En

general les qualificacions de l'ESO i del primer de batxillerat són més altes que no pas les obtingudes en la disciplina d'història de l'art. Probablement l'explicació d'aquest fet radiqui en la visió més ample pel que fa a la promoció de curs en una etapa obligatòria i a la circumstància segons la qual a primer de batxillerat els professors i professores no experimenten l'angúnia de la preparació correcta per a les proves de les PAU. S'ha dit sovint que les PAU no només judiquen l'alumnat sinó el professorat concret i l'escola o centre. Probablement l'estrès programàtic i el grau d'exigència del professorat a segon de batxillerat així com la pressió exercida sobre l'alumnat expliqui aquest diferencial de qualificacions entre primer i segon curs.

En la resta dels centres l'explotació de les dades obtingudes per obtenir una informació paral·lela que fos d'interès per a la reflexió didàctica s'han concretat a partir de la correspondència entre la mitjana obtinguda a partir de les dues PO amb el gènere, amb la llengua materna, el nivell social i el capital cultural dels pares.

Pel que fa a la diferència de gènere els resultats d'aprenentatge en història de l'art en el batxillerat són inapreciables (només hi ha una diferència de 0,47 dècimes). De la mateixa manera que la llengua materna no mostra pas que condicioni l'aprenentatge ja que sols hi ha una diferència de 0,28 dècimes (comparació entre les dues llengües majoritàries). Així, doncs, el fet d'utilitzar com a llengua d'ensenyament el català (tots els materials didàctics, PCO i PO estaven redactades en català) sigui quina sigui la llengua materna de l'alumnat no mostra cap impacte negatiu en l'aprenentatge (vegi's capítol IX). En canvi sí que sorprèn que els alumnes procedents de famílies amb un capital cultural més baix i amb menys nivell econòmic obtinguin de mitjana resultats més elevats.

Recapitulant tot doncs, es pot afirmar que **l'objectiu principal** d'aquesta recerca ha consistit a verificar l'ús didàctic de la PCO d'una manera sistemàtica en la disciplina d'Història de l'Art de segon de Batxillerat i com aquest ús millora l'eficiència de l'aprenentatge d'aquesta disciplina.

3. Consideracions finals

Arribats al final d'aquesta modesta recerca convé redactar algunes consideracions finals. En primer lloc cal recordar que aquesta tesi, inscrita en una línia de recerca del grup d'investigació consolidat DHIGECS de la Universitat de Barcelona, no ha nascut aïllada i constitueix una baula més, de moment la darrera, d'una cadena que va començar ja fa deu anys. La present tesi verifica totes les tendències que s'han investigat al llarg d'aquesta dècada en la seva línia dins del grup de recerca, tal i com es pot llegir en el capítol inicial on es parla dels seus precedents. Suposant que els resultats obtinguts no haguessin estat els esperats i no convalidessin la trajectòria de les investigacions anteriors, no hi faria res. Al cap i a la fi una bona recerca no suposa que el resultat hagi de ser indefugiblement la verificació de la hipòtesi. També s'aprèn de les marrades a què t'obliga la investigació científica i, sovint, també de la manca de verificació es genera coneixement suficient que permet avançar en el camí de la veritat aplicada. El cas, però, és que aquesta investigació confirma les expectatives inicials i, lògicament, aquest fet ens ha de satisfer i, professionalment parlant, ens ha d'animar.

En segon lloc sembla que és procedent que caldria continuar la recerca en el camp de la pràctica de l'avaluació de la història, la geografia i la història de l'art a la Secundària, en la seva doble funció: la mesura dels aprenentatges de la forma més precisa possible i la seva relació amb el procés i resultats d'aprenentatge. En aquesta tesi s'ha incidit sempre en el segon punt. Convindria continuar investigant altres formats d'avaluació i la seva relació amb l'aprenentatge i convindria també prosseguir en l'estudi de la mesura. En aquest sentit crec que és necessari

continuar perfilant de manera inequívoca els formats de mesura a través de proves de correcció objectiva, sigui amb correcció externa o com a mecanisme d'autoavaluació, processos que la informàtica, ja omnipresent en la nostra vida, pot afinar de manera notòria.

Sembla també que tota avaluació, sigui quantitativa o qualitativa, hauria de procedir amb instruments precisos com ho poden ser, per exemple, les taules o quadres d'especificacions. Em fa la impressió que la majoria del professorat no ho practiquem, atabalats sempre per l'excés de feina de preparació, de correcció, les reunions, etc. La pràctica avaluativa general del professorat podria molt ben ser que encara fos rutinària. En tot cas no tenim massa informació sobre la pràctica real d'avaluació de les ciències socials a la Secundària. No estaria de més, doncs, com a futura línia de recerca, estudiar com el professorat dur a terme la pràctica real d'avaluació de les matèries de ciències socials. Com també seria útil esbrinar quina relació tenen les pràctiques reals d'avaluació, amb els objectius del currículum i amb els resultats d'aprenentatge assolits per l'alumnat en la nostra àrea de coneixement i pràctica docent. Per l'experiència d'aquesta tesi em consta que el professorat convidat a experimentar si viu en la pràctica el que es proposa en teoria modifica els seu hàbits i millora la seva qualitat professional. Continuar fent recerca és, sens dubte, un camí positiu per a la millora de la pràctica professional en la didàctica de les ciències socials.

Suposo que hi ha encara molts altres punts de recerca que es podrien suggerir a partir dels resultats i vivències d'aquests tres anys d'investigació. Però crec que els fonamentals han estat dits.

Sigui quina sigui la valoració que es faci del treball que aquí presento, no m'importa acabar-lo declarant que realitzant aquesta tesi he après molt. Tinc, a més, plena consciència que ha tingut una repercussió positiva en la meva vida professional i en els aprenentatges dels meus alumnes actuals i futurs. I voldria creure i per descomptat que em faria molta il·lusió que aquesta feina també fos útil per a d'altres professors i professores, hagin o no participat en aquesta aventura didàctica que ara concloc.

Poso, doncs, el punt i final, sentint-me una senzilla baula d'una cadena de recerca de la Facultat de Formació del Professorat i del seu Departament de Didàctica de les Ciències Socials.

I signo el final d'aquesta recerca amb l'esperança d'haver contribuït una mica a la possible millora de la didàctica de la història de l'art.

Montserrat Rovira Bach

Desembre de 2010

Bibliografia |

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, I.: *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2000.
- ALCOBERRO, A.; TREPAT, C.-A.: "Una experiencia de evaluación procedimental. La prueba y los criterios de corrección", a: *Iber*. Barcelona, 1994. Núm. 2. Pàgs. 99-106.
- ALONSO, A.M.: *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones, 1998.
- ÁLVAREZ, G.: "Como elaborar unidades didácticas de historia del arte", a: *Iber*. Barcelona, 1996. Núm. 8. Pàgs. 69-78.
- ARGAN, G.C.: *El arte moderno. Volum I*. València: Fernando Torres editor. 1970. Pàgs. 3 i ss.
- ARHEIM, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ARNAVAT, M.: *Apropament a l'avaluació en l'àrea de Plàstica: disseny d'instruments de posible aplicació a l'ensenyament secundari*. Dirigida per M.Teresa Gil, de la Universitat de Barcelona. 1991.
- ASENSIO, M.; GIL, A.; GUERRA, M.; GIRÓN, A.; POL, E. : *El desarrollo de los contenidos en la enseñanza del Arte*. Investigación duta a terme en la Universitat Autònoma de Madrid. Madrid: CIDE, 1998. Consultable a <http://www.doredin.mec.es/documentos/08990063-IND.pdf>

ASENSIO, M.; POL, E.; SÁNCHEZ, E.: *Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de Expresión Visual i Plástica y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: CIDE, 1991-1995. Consultable a info-redinet@mec.es

ÁVILA, R.M.: *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada editorial, 2001.

BACH, M.: *AP World History. An Apex Learning Guide*. New York: Simon & Schuster, 2005. Pàgs. 11-20; 51-89 i 227-297.

BALADA, M.: *Com analitzar una obra plàstica*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 1988.

BENEJAM, P.; QUINQUER, D.: "La construcció del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques", a: JORBA, J.: *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la UAB, 1998. Pàgs. 234-241.

BERICAT, E.: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel, 1998.

BISQUERRA, R. (COORD.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.

BLOOM, B.: *Tecnologías de Información y comunicaciones para la enseñanza Básica* (en línea) a: <<http://www.eduteka.org.ElecciónMúltiple.php3>> (Consulta: 21 de gener de 2010).

BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya, 1995.

BORRÁS, G.M.: *Teoría del Arte I. Las Obras de Arte*. Madrid: Historia 16, 1996.

- BOZAL, V.: *Historia de las Ideas Estéticas i de las teorías Artísticas contemporáneas*. Madrid: Visor, 1996.
- BROUDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C.: *Le métier du sociologue*. París: Mouton-Bordas, 1968.
- CALAF, R.: *Ver y comprender el arte del siglo XX.* Gijón: Ediciones Trea, 2000.
- CALAF, R.: *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea, 2003.
- CAMPBELL, M.W.; HOLTT, N.R.; WALKER, W.T.: *The best Test Preparation Advanced Placement examination Europea History*. Piscataway. New Jersey: Research & Education Association, 2005. Pàgs. 251-279.
- CANTONERO, J.: "Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando", a: *Campo abierto. Revista de educación*. 2002. Núm. 21. Pàgs. 83-96.
- CARRETERO, M.; POZO J.I.; ASENSIO, M.: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989. Pàgs. 61-73.
- CASSIRER, E.: *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- CHORDÀ, F.: *Aprendiendo a mirar el arte*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza, 1993.
- CHORDÀ, F.: *De lo visible a lo virtual. Una metodología del análisis artístico*. Barcelona: Antrhops, 2004.
- COHEN, L.; MANION, L.: *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1992.

-
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K.: *Research methods in education*. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- COOK, T.D.; REICHARDT, CH.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- CORONEL, J.M.: "Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo", a: *XXI Revista de Educación*. 2002. Núm. 4. Pàgs. 157-166.
- CREA (CENTRE DE RECERCA SOCIAL I EDUCATIVA DE LA UB): "Bases teòriques d'una metodologia comunicativa", a: *Revista Catalana de Sociologia*. Barcelona, 2002. Núm 18. Pàg. 155-165.
- DE FUSCO, R.: *El placer del arte. Comprender la pintura, la escultura, la arquitectura y el diseño*. Barcelona: Gustavo Gili, 2008.
- DEL RINCÓN, D.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995. Pàg. 175.
- DOGC 3674. *Currículum d'Història de l'Art*. (19/07/2002).
- DOMÍNGUEZ, M.C. (COORD.): *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson, 2004. Pàgs. 385-405.
- EDER, J.M.: *How to prepare for the AP European History. Advanced placement examination*. New York: Barron's, 2003. Pàgs. 255-321.
- EFLAND, A.: *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- ELLIOT, J.: "Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools", in: *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. London: Falmer Press, 1982. Núm. 1. Pàg. 6.

- ESPIN, J.V.; RODRÍGUEZ, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*. Barcelona: publicacions de la UB, 1993. Pàgs. 80 y ss.
- FERNÁNDEZ ARENAS, J.: *Teoría y metodología de la Historia del Arte*. Barcelona: Antrhopos, 1989.
- FREIXA, M.: *Introducción a la Historia del Arte. Fundamentos teóricos y lenguajes artísticos*. Barcelona: Barcanova, 1991.
- FUENTES, C.: *Concepción de la historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de ESO* (en línia) a: <<http://www.ub.es/dhigecs/tesis.htm>> (Consulta: 15 de juny de 2010).
- GALÍ, J.: *De la mesura a l'avaluació*. Vic: Eumo Editorial, 1998. Pàgs. 51-53 i 81-86.
- GARCIA DE LEÓN, M.A.; DE LA FONT, G.; ORTEGA, F.: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. Pàg. 216.
- GARCÍA-SIPIDO, A.: *Educación la mirada: propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. Madrid: UNED, 1995
- GARDNER, H.: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *PAU: estructura de l'examen i criteris generals d'avaluació, Història de l'Art* (en línia) a: <http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/acces/vies/pau/examens/materia/historia_art.html> (Consulta: juny de 2008)
- GIL, A.: "La asignatura de historia del arte en el bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación", a: *Iber*. Barcelona, 1996. Núm. 8. Pàgs. 79-92.

-
- GINÉ, N.; PARCERISA, A.: *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, 2000, Pàgs. 91-102.
- GIRBAU, R.; MUÑOZ, E.: *Introducció als llenguatges artístics i a la Història de l'Art*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.
- GOMBRICH, E.: *Historia del Arte*. Barcelona: Debate, 1987
- GONZÁLEZ, R.; DE LA TORRE, A.: *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó, 1987. Pàg. 19.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. S.: "Competing paradigms in qualitative research", a: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.: *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 1994. Pàgs. 105-117.
- GUZMÁN, M.F.: *Escultura, percepció y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares, 1994.
- GUZMÁN, M.F.: *Pintura, percepció y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares, 1994.
- GUZMÁN, M.F.: *Arquitectura, percepció y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada: Comares, 1994.
- HADJINIKOLAU, N.: *Historia del arte y lucha de clases*. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- HERNÁNDEZ, F.: "La revisió del paper de la historia de l'art en l'educació", a: *Perspectiva escolar*. Barcelona, 2002. Núm. 269. Pàgs. 57-63.
- INSA, Y.: *Les proves de correcció objectiva com a eina de millora en l'eficiència de l'aprenentatge d'Història a primer de l'ESO*. Tesi doctoral, 2008. (Inèdita)

- INSA, Y.: *L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctica per a l'eficiència en l'aprenentatge de la Història a primer d'ESO*. Tesis doctoral, 2009. (Inèdita)
- KRIEGER, P.: "El derecho en las investigaciones estéticas. Nuevas exigencias para la historia del arte", a: *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. 2001. Núm. 78. Pàgs. 203-212.
- LA TORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.: *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Hurtado, 1996.
- LACASA, P.: "Aprendiendo a mirar", a: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 2007. Núm. 371. Pàg. 57.
- LAFUENTE FERRARI, E.: *La fundamentación y los problemas de la historia del arte*. Madrid: Instituto de España, 1951.
- LAFUENTE, G.: "¿Por qué el arte como vehículo" a: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 2007. Núm. 371. Pàgs. 58-60
- LARA, L.: "Enseñar el arte contemporáneo: taller para escolares del Museo Reina Sofía", a: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 1999. Núm. 252. Pàgs. 18-21.
- MARTÍN, I.: "Taller de arte contemporáneo", a: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, 2001. Núm. 302. Pàgs. 20-22.
- MCMILLAN, J.H.; SCHUMACHER, S.: *Research in Education. A conceptual Introduction*. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1989. Pàg. 175.
- MONCLÚS, A. (coord.): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Ed. Témpera, 2005. Pàgs. 285 i ss.
- MORALES, J.J.: *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Dirigida per José Tejada en el Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. 2001.

MORAN, M.C.; HOLDER, W.F.: *Peterson's AP World History*. Lawrenceville: Thomson Peterson's, 2005. Pàgs. 83-93.

NEWMAN, F.M.: "Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections Between Theory and Practice", a: Voss, J.F.: *Informal Reasoning and Education*. New Jersey: LEA, Hillsdale. Pàgs. 381-400.

OCAMPO, E.; PERAN, M.: *Teoría del Arte*. Barcelona: Icaria, 1993.

OLM MIRAS, J.: *Les proves d'elecció múltiple com a instrument pedagògic de millora dels resultats dels aprenentatges matemàtics al Batxillerat. Estudi teòric, validació experimental i elaboració de materials curriculars*. Estudi realitzat com a llicència d'estudis, 2005-06. (Inèdit)

ORTEGA, N.I.: *Didáctica de la Historia del Arte*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2002

PANOFSKY, E.: *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

PANOFSKY, E.: *La perspectiva com a forma simbòlica i altres assaigs sobre teoria de l'art*. Barcelona: Edicions 62, 1987.

PANOFSKY, E.: *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

PANOFSKY, E.: *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza editorial, 1996.

PANOFSKY, E.: *Idea*. Madrid: Càtedra, 1998.

PASTOR, R.: *La Historia del arte en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Universidad Carlos III, 1998

PELLICER, A.C.: *Art i societat*. Barcelona: Edicions 62, 1964.

- PELLICER, C.; ORTEGA, M.: *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: PPC, 2009.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Volum II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, 1994. Pàg. 82.
- POL, E.: "Aprendizaje y enseñanza del arte: fundamentos y propuestas", a: *Signos*. 1995. núm. 14. pàgs. 68-83.
- PIMIENTA, J.H.: *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson, 2008.
- PRATS, J.: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001. Pàgs. 13-16.
- PRATS, J. (DIREC.): *Els joves davant el repte europeu*. Barcelona: Fundació la Caixa, 2002. Pàgs. 252-262.
- PRATS, J.: *Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. (en línia) a: <http://www.histodidactica.com> (Consulta, 5 de febrer de 2008).
- QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L.: *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder, 1977.
- REIGELUTH, CH.: *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana. Aula XXI, 1999.
- RINCÓN, D. ARNAL, A.; LATORRE, A.; SANS, A.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I.: *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones mensajero, 2003.

SAMPASCUAL, G.: *Las pruebas objetivas. Un procedimiento para evaluar el contenido escolar*. Salamanca: Anaya2, 1978.

SANDÍN, M.P.: *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill, 2003.

SANS, A.: *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004.

SANS, A.; TREPAT, C-A.: "La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas", a: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Barcelona: ICE de las Universidades Autónoma de Barcelona i de la de Barcelona, 2002. Núm. 1. Pàgs. 69-81.

SANTAMARÍA, J.: *Pensamiento y práctica del profesorado de historia del arte en la educación secundaria*. Universitat del País Basc. Defensada el 1997.

SANTAMARÍA, J.; MIRENA, M.; BROUARAD, A.: "Paradigmas utilizados por el profesorado de Historia del Arte en el Bachillerato", a: *Iber*. Barcelona, 2003. Núm. 37. Pàgs. 18-29.

SARTORI, G.: *Homme Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, 1998.

SIERRA BRAVO, R.: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, 1996. (4ª edició)

SIMONE, R.: *La tercera fase. Algunos saberes que se estan perdiendo*. Madrid: Taurus, 2001.

SOLANO, G.: *Diseño lógico de exámenes*. Mèxic: Trillas, 1991.

TATARKIEWICZ, W.: *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos, 1997. (6ª edició)

- TENBRINCK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 1998.
- TORRADO FONSECA, M.: 'Estudios de encuesta', a: Bisquerra, R.: *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004. Pàgs. 250-251.
- TREPAT, C.-A.: "La lectura de la obra de arte en secundaria", a: *Iber*. Barcelona, 1996. Núm. 8. Pàgs. 57-68.
- TREPAT, C.-A.: *El taller de la mirada. Una didáctica de la historia de l'art*. Lleida: Ed. Pagès, 2002.
- TREPAT, C.-A.: "La historia de l'art a l'escola", a: *Perspectiva escolar*. Barcelona, 2002. Núm. 269. Pàgs. 1-11.
- TREPAT, C.-A.: "Didáctica de la historia del arte: criterios para una fundación teórica", a: *Iber*. Barcelona, 2003. Núm. 37. Pàgs. 7-17.
- TREPAT, C.-A.: *L'avaluació de correcció objectiva com a eina de millora de l'eficiència de l'aprenentatge en els resultats de les PAU a Catalunya a la disciplina d'història*. 2004. (Memòria inèdita)
- TREPAT, C.-A.: "Los campos de aprendizaje y la historia del arte", a: *Iber*. Barcelona, 2005. Núm. 43. Pàgs. 44-57.
- TREPAT, C.-A.: "Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte: una propuesta didáctica", a: *Iber*. Barcelona, 2006. Núm. 49. Pàgs. 57-73.
- TREPAT, C.-A.: "El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas", a: *Aula de innovación educativa*. Barcelona, 2008. Núm. 270.
- TREPAT, C.-A.: INSA, Y.: "La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia", a: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Revista de investigació. ICE de la Univesidad Autónoma y de la de Barcelona, 2008. Núm. 8.

TRIADÓ, J.R.: *Les claves de la pintura*. Barcelona: Ariel, 1986. Pàgs. 30 i ss.

UNIVERSITAT DE CAPE TOWN (UCT): (en línia)
<<http://www.uct.ac.za/projects/cbe/mcqman/mcqappc.html#C1>> (Consulta: 15 de juliol de 2008).

VALLÉS: *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 2000.

VALLVÉ, LL.: "Educar a través de l'art", a: *Perspectiva escolar*. Barcelona, 2002. Núm. 269. Pàgs. 34-45.

VIÑUALES: *El comentario de la obra de arte*. Madrid: Uned, 1979.

WITTRICK, M.: *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós Educador/MEC, 1990.

WÖLFFLIN, H.: *Conceptos fundamentales de Historia del Arte*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

WOODFORD, S.: *Como mirar un cuadro*. Barcelona: Gustavo Gili, 1985.

ZEVI, B.: *Saber ver la arquitectura*. Barcelona: Poseidon, 1951. (1ª Edición)